

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Carla Carine Gerhardt

**INVESTIGAÇÕES DOS GÊNEROS EPISÓDIO E *EXEMPLUM* NA
PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Santa Maria, RS
2017

Carla Carine Gerhardt

**INVESTIGAÇÕES DOS GÊNEROS EPISÓDIO E *EXEMPLUM* NA PERSPECTIVA
SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto apresentado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Fuzer

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gerhardt, Carla Carine

Investigações dos gêneros episódio e exemplum na perspectiva Sitêmico-Funcional em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental / Carla Carine Gerhardt.- 2017.

234 p.; 30 cm

Orientador: Cristiane Fuzer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017

1. Gênero 2. Estórias 3. Sistema de Transitividade e de Avaliatividade 4. Língua Portuguesa 5. Livro Didático
I. Fuzer, Cristiane II. Título.

© 2017

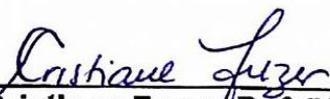
Todos os direitos autorais reservados a Carla Carine Gerhardt. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: carla.gerhardt@hotmail.com

Carla Carine Gerhardt

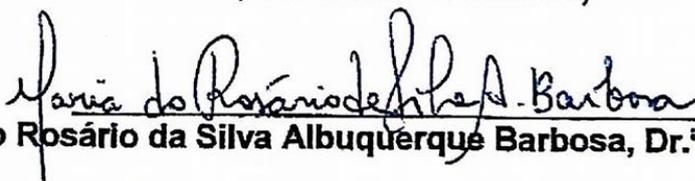
**INVESTIGAÇÕES DOS GÊNEROS EPISÓDIO E *EXEMPLUM* NA PERSPECTIVA
SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 15 de dezembro de 2017:



Cristiane Fuzer, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, Dr.^a (UPE) - Parecer



Gessélda Somavilla Farencena, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Antônio e Alcira, por me proporcionarem, com todas as forças,
oportunidades que não tiveram.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Antônio José Gerhardt e Alcira Kraemer Gerhardt, exemplos de humildade, honestidade e profissionalismo, por me auxiliarem duramente em todos os sentidos. Por me mostrarem que tudo é fruto de muito trabalho, dedicação e disciplina e por me colocarem no caminho certo quando os desvios tentavam me derrubar. Se hoje estou aqui, é por eles, por admirá-los e amá-los mais que tudo.

Ao meu querido vovô Bruno Oswaldo Gerhardt (*in memoriam*), grande exemplo de bondade, persistência e humildade, pelo conforto, demonstrações de carinho e histórias de vida que para sempre vou levar em meu coração.

À professora Cristiane Fuzer, exemplo de profissional comprometida com o seu trabalho, pelos atenciosos momentos de orientação durante todas as etapas do desenvolvimento do trabalho. Agradeço pela disposição, zelo, carinho e amizade.

Aos amigos e colegas do grupo de estudos, Maria Cecília, Mhdi, Angela, Elisane, Anidene, Marcos, pelo apoio mútuo, em especial à Sabrina, exemplo de professora, pelo apoio diário nas tomadas de decisões profissionais e pessoais e à colega de mestrado, Jéssica por dividir os momentos de angústia e sucesso.

Aos amigos Fernanda, Guilherme, Lauren, Milena, Jéssica F., Adriane, Sabrina e Gabriela C., pelo apoio e carinho e por tornarem os momentos em Santa Maria mais felizes. Aos primos Lucas, Carol, Carmem, Roberto e Camila, afilhada Joana, pelas demonstrações de afeto e momentos de apoio e alegria que me fizeram seguir em frente. À amiga Cristine, pelos bons momentos na Alemanha. Aos amigos das caronas, em especial à Angela, pelos momentos de descontração. Ao amigo Cleber, pelo suporte técnico. Às colegas Halyne e Bruna pela revisão do texto.

A Deus, pelo amparo nos momentos difíceis e cuidado nas viagens para casa.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade.

À CAPES, pela bolsa de mestrado concedida.

Aos demais professores desta instituição, pelos ensinamentos indispensáveis e pela amizade.

À banca examinadora, professoras Maria do Rosário, Gessélda e Nara, pelas valiosas contribuições e sugestões.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação.

Muito Obrigada.

RESUMO

INVESTIGAÇÕES DOS GÊNEROS EPISÓDIO E *EXEMPLUM* NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: Carla Carine Gerhardt

ORIENTADORA: Cristiane Fuzer

O objetivo da pesquisa é investigar instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da verificação do propósito sociocomunicativo e da Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) dessas instanciações. Neste estudo, são utilizadas as bases teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) com foco em gêneros da família das histórias (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), mais especificamente episódio e *exemplum*, porque este subsidia o ensino de valores (FUZER; CASTRO; GERHARDT, 2016), e aquele, o ensino mais lúdico, principalmente quando na forma de piada (COSTA e CATTELAN, 2010). Foram selecionados, como universo de análise, os livros do 6º ao 9º ano das coleções “Português Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) e “Projeto Teláris – Português” (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012), por serem, respectivamente, os mais distribuídos pelo PNLD no triênio “2014 -2016” nas escolas públicas do Ensino Fundamental de Santa Maria, RS, totalizando oito volumes. Depois de identificadas as histórias nos livros, foram coletadas potenciais instanciações verbais de episódio e *exemplum*. Como recorte, foram selecionados os textos cujas atividades propostas pelos autores do LD contemplassem conteúdos gramaticais e discursivos, constituindo um *corpus* de 21 textos. A partir da análise linguística tomando por base o Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e o subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), foi possível comprovar que, dos 21 textos, 13 instanciam o gênero episódio e 8 o gênero *exemplum*, além de verificar recorrências léxico-gramaticais e semântico-discursivas para a EEG. Foram identificadas orações materiais e relacionais para introduzir personagens nas fases cenário e descrição na etapa Orientação nas instanciações de ambos os gêneros. Especificamente no *exemplum*, comportamentos de personagens são representados por orações relacionais e comportamentais; orações materiais constituem o problema nas etapas intermediárias e circunstâncias de localização no tempo e espaço, e polaridades negativas sinalizam esse problema; orações mentais realizam as fases reação e comentário na etapa Evento Marcante do episódio, e orações mentais, verbais e comportamentais constituem as fases reação, comentário e reflexão na etapa Interpretação do *exemplum*. Assim, o que diferencia um gênero do outro é o modo como o problema é respondido: reagido no episódio e interpretado no *exemplum*. Além disso, o gênero episódio apresenta mais avaliações de Afeto para cumprir seu propósito, e o *exemplum*, avaliações de julgamento para o mesmo fim. Em atividades elaboradas pelos autores dos LDs, que contemplam noção de gênero e aspectos próximos aos Sistemas de Avaliação e Ideação, verificou-se que os gêneros episódio e *exemplum* prestaram-se mais à análise de conteúdos gramaticais do que discursivos nos LDs em estudo.

Palavras-chave: Gênero. Histórias. Sistema de Transitividade e de Avaliatividade. Língua Portuguesa. Livro Didático.

ABSTRACT

INVESTIGATIONS OF ANECDOTE AND EXEMPLUM GENRE UNDER THE SYSTEMIC-FUNCTIONAL PERSPECTIVE IN PORTUGUESE MIDDLE SCHOOL EDUCATION TEXTBOOKS

AUTHOR: Carla Carine Gerhardt
ADVISER: Cristiane Fuzer

The purpose of this research is to investigate instantiations of anecdotes and exemplum genres in Portuguese Language textbooks used in Middle School Education, from sociocommunication purpose and the Schematic Structure of Genre (SSG) verification of these instantiations. In this study, theoretical basis of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) with focus on genres are used (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). The analysis focuses on genres of the story family (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), more specifically anecdote and exemplum, once the second subsidizes the teaching of values (FUZER; CASTRO; GERHARDT, 2016), and the first, a more playful teaching, especially when in the form of a joke. The sixth to ninth grade textbooks from "Português Linguagens" collections (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) and "Projeto Teláris - Português" (BORGATO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) were selected as the analysis universe, as they were respectively, the most distributed textbooks by PNLD in the triennium "2014 - 2016" in public Middle Schools from Santa Maria - RS, totaling eight volumes. After the stories in the textbooks were identified, potential verbal instantiations of anecdote and exemplum were collected. As a cutout, the texts in which activities proposed by the authors of the textbooks included grammatical and discursive contents were selected, constituting a corpus of 21 texts. From the linguistic analysis on the Transitivity System (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and the Attitude subsystem from the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005), it was possible to prove that, of the 21 texts, 13 instantiate the anecdote genre and 8 the exemplum genre, in addition to verify lexical-grammatical and semantic-discursive recurrences for the SSG. Material and relational clauses have been identified to introduce characters in the setting and description phases in the Orientation stage in instantiations of both genres and, specifically in the exemplum, character behaviors are represented by relational and behavioral clauses; material clauses constitute the problem in the intermediate stages and circumstances of location in time and space and negative polarities signal that problem; mental clauses perform the reaction and comment phases in the Remarkable Event stage from anecdotes, and mental, verbal and behavioral clauses constitute the reaction, comment and reflection phases in the Interpretation stage of the exemplum. Thus, what differentiates one genre from the other is the way the problem is answered: reacted in the anecdote and interpreted in the exemplum. In addition, the anecdote genre features more evaluations of Affect to fulfill its purpose, and the exemplum, judgments evaluations, for the same purpose. In activities developed by the authors of the textbooks, which contemplate the notion of genre and aspects close to the Appraisal and Ideation Systems, it was verified that the anecdote and exemplum genres were more concerned with the analysis of grammatical contents than the discursive ones in the textbooks in study.

Keywords: Genre. Stories. Transitivity and Appraisal System. Portuguese Language. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Sistemas Discursivos com as Metafunções	39
Quadro 2 – Tipos de processos e participantes da oração	52
Quadro 3 – Subsistemas de Atitude em gêneros da família das estórias	74
Quadro 4 – Fases em estórias	78
Quadro 5 – Distribuição de LDs de LP pelo PNLD (2014) em escolas públicas de Santa Maria - RS.....	83
Quadro 6 – Distribuição de LDs de LP pelo PNLD (2014) em escolas públicas brasileiras.....	84
Quadro 7 – Nomes dados às estórias na coleção “Português – Linguagens” (2012).....	87
Quadro 8 – Nomes dados às estórias na coleção “Teláris” (2012)	88
Quadro 9 – 1ª Parte do <i>corpus</i> da pesquisa	90
Quadro 10 – Critérios de seleção da primeira parte do <i>corpus</i>	92
Quadro 11 – Conteúdos gramaticais e discursivos abordados em atividades sobre o <i>corpus</i>	97
Quadro 12 – Mobilização dos sistemas Semântico-Discursivos nas atividades sobre as estórias	98
Quadro 13 – Questões dos LDs sobre gênero e/ ou sistemas discursivos	99
Quadro 14 – Critérios de seleção da segunda parte do <i>corpus</i>	101
Quadro 15 – Tipos de orações fundamentais em etapas e fases de episódio	128
Quadro 16 – Tipos de orações fundamentais em etapas e fases de episódio	138
Quadro 17 – Questões do LD sobre o texto PL2E2 selecionadas para análise e aspectos da LSF	149
Quadro 18 – Questões do LD sobre o texto PL8E21 selecionadas para análise e aspectos da LSF	153

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linguagem organizada em estratos	33
Figura 2 – Variáveis de contexto, metafunções e sistemas nos estratos da linguagem.....	35
Figura 3 – Natureza de eventos de gêneros da família das estórias.....	70
Figura 4 – Sistema de cores utilizadas na identificação dos tipos de orações na amostra	93

LISTA DE ABREVIATURAS

a.C.	Antes de Cristo
EEG	Estrutura Esquemática de Gênero
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL – A PROVA DOS FATOS	29
2.1	DA LINGUAGEM – PRINCÍPIOS DE PROVAS	30
2.2	DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE – PROVAS LÉXICO-GRAMATICAS	40
2.3	DO SUBSISTEMA DE ATITUDE DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE – PROVAS SEMÂNTICO-DISCURSIVAS	55
3	ABORDAGEM DE GÊNERO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL – CONSTITUIÇÃO DOS FATOS	61
3.1	DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE GÊNERO.....	62
3.2	A FAMÍLIA DAS ESTÓRIAS.....	65
4	METODOLOGIA – COMO O FATO É INVESTIGADO	81
4.1	UNIVERSO DE ANÁLISE.....	82
4.2	PRIMEIRA PARTE DO <i>CORPUS</i> – INSTANCIACÕES DE ESTÓRIAS	84
4.2.1	Crêterios de sele�o das estórias	84
4.2.2	Procedimentos de análise de instancia�es de episódio e <i>exemplum</i>	93
4.3	SEGUNDA PARTE DO <i>CORPUS</i> – ATIVIDADES SOBRE AS INSTANCIACÕES DE EPISÓDIO E EXEMPLUM.....	96
4.3.1	Crêterios de sele�o de atividades	96
4.3.2	Procedimentos de análise de atividades	101
5	RESULTADOS – DESVENDANDO O FATO	105
5.1	DESCRI�O DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO	105
5.2	INSTANCIACÕES DE EPISÓDIO E <i>EXEMPLUM</i>	113
5.2.1	Instancia�es de episódio	115
5.2.2	Instancia�es de <i>exemplum</i>	129
5.3	RELA�O DAS INSTANCIACÕES DE GÊNEROS COM ATIVIDADES DE LEITURA.....	141
5.3.1	Conteúdos da língua portuguesa em atividades sobre instancia�o de episódio	143
5.3.2	Conteúdos de língua portuguesa em atividades sobre instancia�o de <i>exemplum</i>	150
6	CONSIDERA�OES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – QUADRO DE GÊNEROS DA LSF	168
	APÊNDICE B – <i>CORPUS</i> DE INSTANCIACÕES DE EPISÓDIO E <i>EXEMPLUM</i> NO LD	170
	APÊNDICE C – ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO DAS ESTÓRIAS	194
	APÊNDICE D – DADOS QUANTITATIVOS DA ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	213
	APÊNDICE E – <i>CORPUS</i> DE QUESTÕES DO LD SOBRE OS TEXTOS ANALISADOS	219
	APÊNDICE F – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA DE EPISÓDIO E EXEMPLUM COM FOCO EM ASPECTOS DO SISTEMA DE IDEAC�O E DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE	224

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que “toda história é narrativa” é frequente em discursos presentes em diferentes contextos, como na criação literária, na psicologia e na escola (FUZER; GERHARDT, 2016). Entretanto, dependendo do que se entende por história, estória e narrativa, essa afirmação pode ser relativizada.

Na concepção de gênero da perspectiva Sistêmico-Funcional¹ (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), cujos pressupostos teóricos estão calcados na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, [1985] 1994), a narrativa é um gênero constituído pelas etapas Orientação, Complicação e Resolução e tem o propósito específico de resolver uma complicação. Faz parte da família de gêneros das estórias, que engloba outros gêneros além da narrativa, como o relato, o episódio e o *exemplum*. A família das estórias tem esse nome, segundo Martin e Rose (2008), para distinguir-se da família das histórias, cujo propósito é relatar eventos históricos, reais, diferente das estórias, que, muitas vezes, são fictícias e têm o propósito de envolver o leitor.

No estudo realizado por Fuzer e Gerhardt (2016), em que se analisaram instanciações de gênero em Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa (LP) do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), constatou-se que as estórias, nomeadas pelos editores do livro como “conto”, “fábula”, “anedota”, “parlenda”, “poema” e “canção” são, de acordo com a abordagem sistêmico-funcional de gêneros, instanciações de relato (4), *exemplum* (3), episódio (2) e narrativa (1), indicando que nem toda estória se apresenta como uma narrativa, sob o viés sistêmico-funcional.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a LP (BRASIL, 1998) orientam o ensino e a aprendizagem de aspectos da língua a partir de gêneros textuais. Esses aspectos, algumas vezes, são ensinados aos estudantes a partir da análise de “textos”, sem mencionar a noção de gêneros ou considerar o propósito

¹ Conforme Martin (2016), em virtude de os primeiros estudos Sistêmico-Funcionais de gênero com base no contexto de cultura terem sido realizados na Universidade de Sydney - Austrália, essa abordagem começou a ser chamada por alguns pesquisadores de “Escola de Sydney”, do original “Sydney School”. Contudo, como o próprio autor afirma, “a teoria do gênero é atualmente na verdade desenvolvida dentro de um modelo Sistêmico-Funcional da linguagem e semiose” (MARTIN, 2016, p. 310). Assim como Martin, preferiu-se aqui adotar o termo “abordagem Sistêmico-Funcional de gêneros”, e não “Escola de Sydney”.

comunicativo dos textos, ou até mesmo, como revela Travaglia (2009), por exemplos isolados de uso da língua, sem utilizar textos para exemplificá-la.

Conforme Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), algumas concepções de gêneros, oriundas de diversas partes do mundo, permeiam o ensino e a aprendizagem da LP em ambientes escolares brasileiros, em decorrência, principalmente, das orientações dos PCNs. Uma delas, chamada de Escola de Genebra ou ISD, difundida principalmente por Bronckart (1999) e Schnewly (1994), toma o gênero como um megainstrumento para agir socialmente, nos termos de Vygotsky, por meio da construção de andaimes a partir do conhecimento do sujeito menos experiente. Ademais, o trabalho com gênero na escola brasileira é decorrente da intitulada Nova Retórica ou Sociorretórica, cujos precursores são Miller (1994) e Bazerman (1994), os quais delinham gênero em função de propósitos sociais (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

Mediante essas observações, adota-se como foco das análises deste trabalho, a abordagem sistêmico-funcional de gêneros, especificamente os gêneros da família das estórias, já que, conforme Martin e Rose (2008), esses são os gêneros elementares², que circulam em várias culturas, letradas ou não. Estórias são conhecidas por qualquer criança ingressante na educação secundária e, por isso, torna-se necessário, em relação aos estudos preliminares realizados no Brasil, entender a constituição desses gêneros que já fazem parte do contexto dos estudantes. Ademais, a didatização de estórias para o ensino de conteúdos da língua torna esse ensino prazeroso, já que o propósito dessa família é entreter o leitor.

Dessa forma, este trabalho objetiva investigar instanciações de gêneros da família das estórias que circulam em LDs de LP das séries finais do EF no Brasil, a partir da verificação do propósito sociocomunicativo e da EEG dessas instanciações. Ainda, atividades propostas pelos autores dos livros didáticos referentes a esses textos serão refletidas e possíveis questões de leitura das estórias analisadas a partir da abordagem sistêmico-funcional serão apresentadas em apêndice. Inicialmente, são descritas as características encontradas na análise das instanciações desses gêneros, que são utilizadas para elaboração de atividades para o ensino e

² “Elementares” são os gêneros menos elaborados, de linguagem mais simples, que aparecem como os primeiros a serem estudados na escola, tendo em vista os “andaimes” de Vygotsky, para depois partir para gêneros mais elaborados, de linguagem mais concisa, constituída de metáforas, por exemplo.

aprendizagem de leitura de gêneros da família das histórias. As análises são realizadas tendo como base as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), assim como já fazem alguns pesquisadores sistêmico-funcionais por todo o mundo, a partir de estudos inicialmente propostos por pesquisadores australianos dessa mesma linha teórica desde o final do último século.

O trabalho de aplicação dos pressupostos da GSF em gêneros tem sido desenvolvido desde 2012, com a Teoria de Registro e Gênero de Martin e Eggins (2012), somada aos estudos de gênero de pesquisadores australianos: Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012). Neste último, os autores propuseram, pelo projeto *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012), uma abordagem para pesquisas e descrições de gêneros de ensino, cujos resultados subsidiam a Pedagogia de Gêneros, a qual se organiza a partir do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, apresentado no capítulo 3 deste texto.

Essa abordagem foi utilizada nos últimos anos pelos linguistas australianos para o fim específico de construir um modelo de linguagem do contexto social de professores de aula de escrita, os quais poderiam usar o modelo para planejar, executar e avaliar seus planos de aula. O objetivo desse modelo é “tornar o ensino da linguagem explícito aos estudantes”³ (ROSE; MARTIN, 2012, p. 46), tendo em mente que qualquer conteúdo, de qualquer matéria de ensino, é mediado pela linguagem.

Para os autores, gênero é um “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais”⁴ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). Os gêneros são organizados em famílias, a partir de um propósito mais amplo, como envolver o leitor, no caso da família das histórias⁵, e avaliar, no caso da família dos argumentos. Cada família, por sua vez, abriga gêneros com propósitos específicos. A família das histórias engloba a narrativa, que tem por propósito resolver uma complicação; o episódio, compartilhar emoções; o *exemplum*, julgar comportamentos; o relato, relatar eventos;

³ No original: “to make the teaching of language explicit”. As traduções de citações do original em inglês foram realizadas pela professora de Língua Inglesa Graziela Fachim. Demais autores de traduções são sinalizados ao longo das citações.

⁴ “staged, goal oriented social processes”.

⁵ Conforme Martin e Rose (2008), usa-se o termo “histórias” (*stories*) para diferenciar a família que abriga gêneros cujo propósito é envolver o leitor da família das “histórias” (*histories*), que tem por propósito relatar um fato da história. Em língua portuguesa, Nelly Novaes Coelho (2010) também reconhece o termo história: “em diferentes estilos, formas ou linguagens [...], a invenção literária atual oferece às crianças **estórias** atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores” (COELHO, 2010, p. 286, grifo nosso).

e a observação, compartilhar uma resposta pessoal. Esses pressupostos estão descritos no capítulo 3 desta dissertação.

A abordagem de gêneros da perspectiva sistêmico-funcional traz contribuições aos estudos da linguagem em contexto escolar, além de tornar o trabalho de análise mais seguro, pois é possível comprovar ou verificar a realização da língua nos textos, por meio da análise de elementos linguísticos que realizam os sistemas, o contexto e propósito social dos gêneros.

Hyland (2004) expõe os benefícios da explicitação que aspectos linguísticos da LSF fornecem à identificação e ao entendimento do contexto em instanciações de gênero:

[...] esta explicitude dá aos professores e alunos algo para alcançarem, uma 'pedagogia visível' que deixa claro o que é para ser aprendido, ao invés de confiar em métodos indutivos de acerto ou erro, segundo os quais se espera que os alunos adquiram os gêneros de que precisam a partir da crescente experiência de repetição ou anotações do professor⁶ (HYLAND, 2004, p. 11).

Especificamente sobre gêneros, o autor aponta que os estudantes, para ler e escrever um bom exemplar, precisam conhecer como o gênero é organizado e quais são os padrões léxico-gramaticais tipicamente usados para expressar seus significados (HYLAND, 2004). Desse modo, a partir da LSF, há a verificação explícita da gramática que contribui para realização e descrição do contexto, e vice-versa.

O projeto australiano *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012) apresentou resultados significativos em relação à aprendizagem nas diversas disciplinas curriculares onde fora e ainda continua sendo aplicado. Os estudantes, com a ajuda do professor, realizam atividades de leitura detalhada pelas quais depreendem significados dos textos. Em seguida, elaboram textos conjuntamente, em que desenvolvem habilidades que podem ser usadas em suas próprias escritas. Na sequência, os alunos constroem individualmente seus textos, com base no que foi aprendido. À medida que textos parecidos com aqueles surgem, os alunos prontamente conseguem reconhecer o gênero, seu modo de organização e sua função, podendo, então, partir para a aprendizagem de gêneros mais elaborados (ROSE; MARTIN, 2012).

⁶ This explicitness gives teachers and learners something to shoot for, a "visible pedagogy" that makes clear what is to be learned rather than relying on hit-or-miss inductive methods where by learners are expected to acquire the genres they need from the growing experience of repetition or the teacher's notes.

Em função de seu resultado positivo no âmbito escolar, a abordagem sistêmico-funcional de gêneros, juntamente com sua Pedagogia, vem se espalhando pelo mundo. Uma das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas é a do programa *Teacher Learning for European Literacy Education (Tel4ELE)* (2011-2013), em que linguistas de universidades europeias, por meio de formações, apresentam a Pedagogia a professores de escolas, os quais passam a aplicar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula, a partir de um trabalho orientado pelos pesquisadores. Participam do projeto pesquisadores de Portugal, Suécia, Reino Unido, Escócia, Dinamarca e Espanha.

No Brasil, no tocante à abordagem sistêmico-funcional de gêneros, alguns estudos vêm sendo desenvolvidos, como os de Vian JR (2009), Vian JR e Ikeda (2009), Muniz da Silva (2013; 2015), Silva-Barbosa (2013), Farencena (2015), Gehrke (2015), Santos (2016), Souza (2016), Zeferino (2016), Fuzer (2017), dentre outros.

Santos (2016), por exemplo, realiza mapeamento de gêneros usados no ensino de ciências naturais no Brasil a estudantes do EF a partir de análise desenvolvida em dois LDs dessa área. Como resultado, relaciona a incidência dos gêneros encontrados às orientações dos PCNs, inferindo que esses gêneros desempenham funções sociais solicitadas no documento regularizador. Ainda, o autor verificou que, no contexto dos dois LDs de ciências, os gêneros, além do propósito sociocomunicativo paradigmático (específico), apresentam um propósito sintagmático associado ao modo como esses gêneros são combinados na estrutura do macrogênero “capítulo de livro”. O autor, inclusive, mapeou um gênero diferente daqueles levantados por Martin e Rose (2008) e demais pesquisadores de gênero da LSF. Esse gênero, segundo Santos (2016) circula na família dos procedimentos e fora denominado “Instrução para Análise” (Apêndice A).

Ademais, Souza (2016) analisou a representação social e o uso do Sistema de Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) em estórias do contexto de Macaparana-PE, produzidas por alunos do 6º ano do EF por meio de atividades baseadas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da abordagem Sistêmico-Funcional de gêneros (ROTHERY, 1994; ROSE; MARTIN, 2012). Como um dos resultados, a autora defende que o Sistema de Transitividade e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem funcionaram como ferramenta para compreender o contexto das produções de instanciações da família estória, “como a gramática se materializa no texto e como

esses elementos são responsáveis para a construção do texto como um todo” (SOUZA, 2016, p. 127).

Dentre os gêneros da família das histórias, foco desta pesquisa, a narrativa possui ampla literatura sobre sua constituição, seja no âmbito mundial, seja no nacional, na área da linguagem e em outras, como psicologia e sociologia. Alguns trabalhos internacionais são os de Rothery (1990), Martin (1997), Ochs (1997), Christie e Derevianka (2010), etc. Outros nacionais são, por exemplo, o de Cunha (1997), Bastos e Biar (2015), Souza (2016), Martino (2016), Mello (2017) etc. Sobre narrativas pautadas na perspectiva sistêmico-funcional, alguns estudos têm sido produzidos em decorrência do projeto de ensino e extensão *Ateliê de Textos*, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Fuzer, Gerhardt e Weber (2016) analisam etapas e fases da narrativa “O Pequeno Polegar”; Fuzer e Weber (2017) analisam três versões de “Chapeuzinho Vermelho”. No projeto, foi produzido, inclusive, um caderno didático (FUZER, 2016) que utiliza o Ciclo de Ensino e Aprendizagem para trabalhar com leitura e escrita de narrativas no EF.

Em função de, durante a graduação, a autora do presente trabalho ter participado do projeto *Ateliê de Textos*, foram escolhidos gêneros da família das histórias para realização desta pesquisa. No projeto, são abordadas, sobretudo, narrativas, as quais são mapeadas, descritas contextual e textualmente por estudantes de graduação em Letras, a fim de aplicá-las no ensino e aprendizagem de leitura e produção textual de alunos de escolas do EF de Santa Maria – RS, por meio de atividades com base no Ciclo de Ensino da LSF.

Como no referido projeto de ensino e extensão o gênero narrativa já foi amplamente abordado na literatura, neste momento parte-se para a análise e descrição de outros gêneros da família das histórias, o que torna os gêneros episódio e *exemplum* foco das análises. A escolha pelo *exemplum* se deve, sobretudo, ao fato de este gênero desempenhar o papel de ensinar valores. A partir do julgamento de comportamentos, esse gênero vai ao encontro das orientações dos PCN’s para LP (BRASIL, 1998), que solicitam o trabalho com valores em qualquer disciplina do currículo escolar. A escolha do episódio é motivada por este gênero ser instanciado, na maioria das vezes, na forma de piada, conforme estudo prévio de Fuzer, Castro e Gerhardt (2016). Esse fato pode tornar o ensino mais lúdico, aspecto que vem obtendo importância no contexto de ensino brasileiro (COSTA; CATTELAN, 2010).

Alguns estudos prévios sobre os gêneros episódio e *exemplum* também já foram realizados a partir do *Ateliê de Textos*. Fuzer, Flores e Gerhardt (2016) analisaram etapas e fases do *exemplum* com base no Sistema de Transitividade; Fuzer, Castro e Gerhardt (2016) investigaram o gênero episódio na perspectiva em LD de LP. Muito ainda precisa ser pesquisado e descrito sobre esses dois gêneros em contexto escolar para se aproximar da produção do que já existe, por exemplo, sobre narrativas.

A corrente de investigação vincula-se à Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Área de Concentração em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, e ao projeto guarda-chuva “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva Sistêmico-Funcional” (GAP/CAL 037375) da professora orientadora desta pesquisa. No projeto, é proposta a investigação e sistematização de características linguísticas e composicionais de gêneros da LSF usados no ensino e aprendizagem de disciplinas do currículo brasileiro, tendo como finalidade fornecer subsídios para leitura detalhada e processo de produção escrita de textos em língua portuguesa. Como parte desse projeto guarda-chuva, optou-se por investigar gêneros da família das estórias que circulam na disciplina de LP, a fim de analisar estórias em LDs de LP e verificar a finalidade desses gêneros no ensino de conteúdos programáticos dessa disciplina do currículo escolar.

A presente pesquisa também está vinculada ao projeto “Ler e escrever nas diferentes áreas de conhecimento na Educação Básica”, do Grupo Sistêmica Através das Línguas (SAL, 2015). O Grupo SAL é constituído por professores e pesquisadores da LSF em várias instituições de Ensino Superior do país. O trabalho aqui desenvolvido abrange uma das áreas do conhecimento da Educação Básica, a LP, e pode contribuir para o desenvolvimento das pesquisas do Grupo.

Como já apontado, muitas vezes o único recurso didático utilizado pelo professor em sala de aula para trabalhar gêneros é o LD, razão pela qual optou-se por investigar gêneros da família das estórias que circulam nesse contexto. Como universo de análise, foram selecionadas duas coleções de LD das séries finais do EF, cujo processo de seleção é descrito detalhadamente no capítulo 3.

Diante disso, são questões norteadoras desta pesquisa: qual a constituição linguística de instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* em LDs de LP dos anos finais do EF? Como conteúdos de ensino da LP são explorados em atividades propostas pelos autores dos LDs relacionadas às estórias analisadas? Que atividades

podem ser construídas sobre aspectos relevantes evidenciados pelas análises para as instanciações desses gêneros? Com base nessas questões, tem-se o seguinte problema de pesquisa: como se constituem linguisticamente instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* em LDs de LP do EF e qual a relação desses gêneros com aspectos de ensino da LP?

O objetivo geral da pesquisa é investigar instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da verificação do propósito sociocomunicativo e da EEG dessas instanciações. Constituem-se como objetivos específicos:

- descrever as variáveis de Registro de cada texto que constitui o *corpus*, a fim de mapear semelhanças e diferenças de campo, relações e modo;
- analisar recursos léxico-gramaticais do Sistema de Ideação, realizado pelo Sistema de Transitividade, e ocorrências do Sistema de Avaliatividade, especialmente do subsistema de Atitude, que possam caracterizar as estórias, com foco nos gêneros *exemplum* e episódio;
- identificar o propósito sociocomunicativo e descrever a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) (etapas e fases) dos textos selecionados com base nas análises do Sistema de Ideação e de Avaliatividade;
- investigar conteúdos gramaticais e discursivos abordados em atividades propostas pelos autores dos LDs sobre as estórias analisadas.

Para o desenvolvimento deste texto, no capítulo 2, são apresentados alguns pressupostos teóricos da LSF utilizados nesta pesquisa; no capítulo 3, aspectos da abordagem de gêneros da LSF; no capítulo 4, o universo de análise e critérios para a constituição do *corpus*, bem como os procedimentos adotados para análise em uma amostra de textos; no capítulo 5, resultados e discussões acerca da análise das duas partes do *corpus* (instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* e atividades propostas pelos autores dos LDs para os textos). Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se abordam algumas relevâncias do trabalho.

2 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL – A PROVA DOS FATOS

As reproduções fotográficas, cinematográficas, os registros fonográficos, e, em geral, quaisquer outras reproduções mecânicas ou eletrônicas de fatos ou de coisas fazem prova plena destes

(BRASIL, Código Civil, 2011, Art. 225).

Na área do direito, muitos fatos só são considerados pela polícia quando apresentam algum indício; outras vezes, são os indícios que revelam os fatos (BRASIL, Código Civil, 2011). A epígrafe exemplifica formas de comprovação plausíveis para casos jurídicos. Verifica-se, logo, que a autenticidade de um fato só se concretiza a partir de provas tangíveis, caso contrário, a ocorrência não tem validade.

Por analogia, é possível relacionar a noção de “provas concretas”, como forma de comprovação da veracidade de fatos da área jurídica, ao pressuposto de que “marcas linguísticas” constitutivas e realizacionais revelam elementos do contexto em textos (e vice-versa), ou, mais amplamente, em gêneros, conforme apresentado nos últimos anos pela LSF. Butt et al. (2000) deixam clara a relação entre língua e “marcas”:

o conhecimento do contexto nos permite fazer previsões sobre a léxico-gramática de um texto. Por outro lado, a análise gramatical do tipo que estamos fazendo nos permite compreender o contexto da produção de um texto porque a soma dos significados codificados na léxico-gramática torna-se o sinal do contexto⁷ (BUTT et al., 2000, p. 182).

Antes de tudo, é preciso esclarecer alguns conceitos da teoria linguística Sistêmico-Funcional proposta por seus fundadores, pois são eles que nortearão este trabalho de pesquisa. Já fora apresentado no presente trabalho que, na análise de texto, gramática e contexto andam juntos, em uma via de mão dupla. Esse é um dos enfoques dados ao estudo da língua pelos pesquisadores da teoria LSF, cujo fundador foi Michael Halliday, com a obra *An introduction to functional grammar* ([1985], 1994), que apresenta categorias gramaticais para descrição da Língua Inglesa e que, mais

⁷ the knowledge about the context allows us to make predictions about the lexicogrammar of a text. Conversely, grammatical analysis of the type we have been doing allows us to understand the context of a text's production because the sum of the meanings encoded in the lexicogrammar becomes the sign of the context.

tarde, fora desenvolvida e ampliada por Halliday e Matthiessen, na obra *Halliday's Introduction to Functional Grammar* ([2004], 2014).

Hoje, a LSF é mundialmente reconhecida e utilizada nos estudos de análise linguística, além de contar com muitos outros desdobramentos que utilizam as categorias da GSF, como a obra *English Text: System and Structure* (MARTIN, 1992), a qual aborda o Sistema Semântico da língua, e *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, que descreve o Sistema de Avaliatividade. A teoria também contribui para a obra *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012) cujos estudos são apresentados em nível de contexto, ao abordar gêneros. Todos esses referenciais também serão utilizados neste estudo e abordados mais detalhadamente na sequência.

2.1 DA LINGUAGEM – PRINCÍPIOS DE PROVAS

Antes de abordar as “provas” ou “marcas” específicas da LSF utilizadas no foco das análises da presente pesquisa – as estórias –, serão esclarecidos alguns termos gerais e fundamentais, como a linguagem, para o entendimento dos conceitos e métodos utilizados posteriormente. Para Halliday e Matthiessen (2008), a linguagem é entendida como “um recurso para fazer sentido”⁸ (p. 3), que ocorre a partir de seleções aplicadas em contexto de uso, sob forma de duas “funções básicas”⁹ (p. 30): instaurar relações e representar experiências humanas. Sob esse pressuposto, um sistema é instanciado em determinado contexto a partir de escolhas, dando origem ao objeto sistêmico-funcional de estudo da linguagem: o texto. É por meio dele que significados se instauram linguisticamente.

O termo "texto" refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que tenha sentido para alguém que conheça a língua; podemos caracterizar o texto como linguagem em funcionamento no contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A linguagem é, em primeira instância, um recurso para construir significado; então o texto é um processo de construir sentido no contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30)¹⁰.

⁸ a resource for making meaning.

⁹ basic functions.

¹⁰ The term 'text' refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context.

Antes de um escritor ou falante construir essa realização de sentido, o texto, existe um arcabouço potencial de realização à sua disposição, o qual Halliday denomina “sistema de escolhas”, que nada mais é que um repertório paradigmático de possibilidades linguísticas para realização em um contexto sintagmático de sentido e uso. Sobre esse ponto, na introdução à obra hallidayana (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), Matthiessen afirma que quando leu o trabalho de Halliday entendeu “como a organização sistêmica (paradigmática) poderia estar relacionada à organização estrutural (sintagmática) através de declarações de realização”¹¹. Verifica-se, então, mais uma vez, que a rede paradigmática nada mais é que o sistema potencial de significados que podem ser realizados em uma língua por meio de sintagmas ou textos.

Constatou-se até o momento que, em termos de linguagem, assim como gramática e contexto, a relação entre sistema e uso, ou estrutura e função, é intrínseca na descrição da língua sob o ponto de vista sistêmico-funcional, e é dessas associações que surge o nome da LSF. Em termos mais gerais, a LSF é sistêmica porque “possui opções para organizar os significados da linguagem” (MARTIN, 2008, p. 21), sendo feitas relações de escolha dentro de um sistema para o que se diz e para o que poderia ser ter dito. Ao mesmo tempo, é funcional porque “diz respeito à forma como as pessoas usam a linguagem para viver” (MARTIN, 2008, p. 21), em que há uma estrutura funcional intrínseca à escolha linguística, utilizada na instanciação, em relação às escolhas que não foram realizadas e que estão diretamente relacionadas ao contexto de uso.

Depois de entender a materialidade de uma língua, o texto, adentra-se nouro termo da complexa rede de significados que a GSF fornece, a noção de registro. Como já apresentado, a linguagem estabelece relações entre os seres humanos, as quais podem ser de diversas naturezas, configurando-se como aquilo que Bakhtin (2003) já chamava de “esferas da atividade humana” (p. 280). Essas esferas podem ser escolares, acadêmicas, profissionais, etc., e em cada uma delas podem ser instanciados sintagmas funcionais recorrentes, conforme apontado por Halliday e Matthiessen (2014):

os contextos para análise do discurso são numerosos e variados – educacionais, sociais, literários, políticos, legais, clínicos e assim por diante;

¹¹ how systemic (paradigmatic) organization could be related to structural (syntagmatic) organization through realization statements.

e em todos estes, o texto pode estar sendo analisado como espécime ou como artefato, ou ambos (o espécime aqui pode significar espécime de uma determinada variedade funcional, ou registro [...]) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 5)¹².

Destarte, registros são “os padrões de instanciação do sistema global associado a um determinado tipo de contexto” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 29). Como exemplo, podemos sinalizar que o uso do tempo verbal passado será um padrão em estórias, e não em previsões metereológicas, nas quais se usará o tempo verbal futuro. Pensando nas relações para esses tipos de textos, as estórias precisarão de determinados recursos interpessoais para manter a atenção do ouvinte/leitor e entretê-lo (ROTHERY; STENGLIN, 2000). Portanto, “os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são usados”¹³ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 29), que são os registros.

Para Halliday e Matthiessen (2014, p. 3), “texto é a linguagem em funcionamento”¹⁴, “um processo de fazer sentido no contexto”¹⁵. Mais uma vez, verifica-se, pelos conceitos apresentados pelos teóricos, que contextos são verificados em textos. Entretanto, conforme Butt et al. (2000, p. 182), a relação de identificação também pode ocorrer ao inverso, com textos revelando contextos: “a relação entre contexto e significados é dinâmica e reversível, com contextos sendo realizados em textos e textos revelando contextos”¹⁶.

Agora, ao retomar a metáfora inicialmente apresentada, de que marcas linguísticas poderiam configurar a prova de algum crime ou fato, é possível tomar os diferentes registros como evidências dos fatos.

Para Halliday e Hasan (1985), o termo contexto configura-se como o elemento que acompanha o texto (con-texto), mas também vai além disso, constituindo-se como “o ambiente total no qual um texto se desenrola” (p. 5)¹⁷. Ainda para os autores, com base nos estudos antropológicos de Malinowski (1923), o contexto organiza-se a partir de duas facetas, uma de um ambiente de comunicação específico, o contexto de

¹² the contexts for analysis of discourse are numerous and varied – educational, social, literary, political, legal, clinical and so on; and in all these the text may be being analysed as specimen or as artefact, or both (specimen here might mean specimen of a particular functional variety, or **register** [...]).

¹³ texts vary according the nature of the contexts they are used in.

¹⁴ text as language functioning in context.

¹⁵ is a process of making meaning in context.

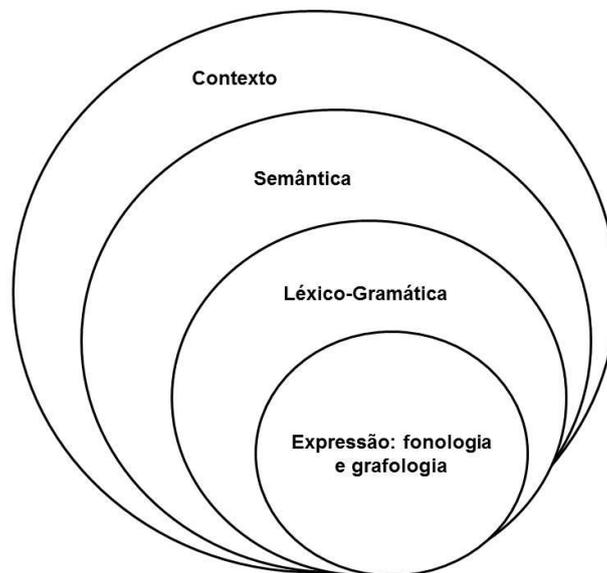
¹⁶ the relation between context and meanings is dynamic and reversible, with contexts being realised in texts and texts revealing contexts.

¹⁷ the total environment in which a text unfolds.

situação, e outra mais ampla, que abarca a formação cultural geral em que a mesma interação acontece, o contexto de cultura. Ambos os contextos, no entanto, são fundamentais para o entendimento ou construção do texto, já que “contextos precedem textos”¹⁸, pois “a situação é anterior ao discurso que diz respeito a ele”¹⁹ (HASAN, 1989, p. 5).

Outra noção importante para o entendimento do trabalho é de linguagem como representação de experiências humanas. Já foi apresentado nesta seção que várias são as experiências de interação entre os homens, sendo a linguagem um dos sistemas de significado que podem representá-las. A partir disso, “utilizamos a linguagem para dar sentido às nossas experiências”²⁰ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25), o que ocorre pela realização, em diferentes contextos de uso, de três metafunções: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25). As metafunções fazem parte, dentre os estratos da linguagem, do estrato semântico, e são realizadas pelo estrato léxico-gramatical (Figura 1). Dando sequência aos esclarecimentos terminológicos aqui propostos, parte-se agora para noção de estratificação da linguagem (Figura 1).

Figura 1 – Linguagem organizada em estratos



Fonte: traduzido e adaptado pela autora a partir de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26).

¹⁸ contexts precede Texts.

¹⁹ the situation is prior to the discourse that relates to it.

²⁰ we use language to make sense of our experience.

As experiências humanas são compreendidas linguisticamente pelo estrato semântico da linguagem e são realizadas pelo da léxico-gramática, que abriga os sistemas de Transitividade, Modo e Modalidade e Estrutura Temática. Percebe-se, pelo nome, que gramática e vocabulário não são estratos diferentes, por outro lado, são “os dois polos de um único *continuum*”²¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 7): mais uma vez, a visão de via de mão dupla se faz presente. O estrato da léxico-gramática, por sua vez, é realizado pela fonologia ou grafologia, dentro de um sistema de expressão. Acima disso tudo, ainda há o estrato do contexto, o qual abarca as variáveis do contexto de situação – campo, relações e modo –, que dão conta do registro, e o contexto de cultura – que sustenta o gênero. É necessário salientar que um estrato não está sobre o outro, numa relação de graus de importância, mas funcionam todos ao mesmo tempo, um dependendo do outro [daí, novamente, a noção de sistema, conforme Halliday e Matthiessen (2014)].

Sobre o contexto, já fora apresentado que ele pode ser abordado sob dois aspectos, um mais amplo, que abarca costumes e identidades de um povo – o contexto de cultura; e um mais específico, que subjaz situações específicas de uso da língua dentro daquela cultura – o contexto de situação (HALLIDAY; HASAN, 1985). A LSF apresenta variáveis para o contexto de situação: o campo, as relações e o modo.

Halliday e Matthiessen (2014) descrevem que o **campo** diz respeito à atividade desenvolvida pelo discurso, ao que está acontecendo, à natureza da situação. Os autores também explicam as **relações**, que se referem a quem está participando da situação, aos papéis desempenhados, ao *status*, ao distanciamento e/ ou avaliação entre esses participantes da interação e ao valor imbuído no domínio da comunicação. Os linguistas também descrevem o **modo** como a variável responsável por organizar a linguagem na situação: a orientação do texto em direção ao campo e às relações, o modo retórico, o discurso, o meio e o canal.

Além disso, Butt et al. (2000) apresentam algumas perguntas norteadoras de estudos de identificação de contexto de situação. Algumas delas são organizadas a seguir de acordo com cada variável. Para a variável campo, cabem, por exemplo, as perguntas: “que atividade está ocorrendo? O que no texto nos diz isso?”²² (BUTT et al., 2000, p. 185). Para a variável relações, enquadram-se as questões: “quem está falando? O que no texto nos diz isso? Para quem está sendo dito? Que tipo de

²¹ two ends of a single continuum.

²² what activity is taking place? What in the text tells us this?

distância social existe entre eles? A relação entre eles é igual ou desigual? O que no texto nos diz isso?”²³ (BUTT et al., 2000, p. 185). E para a variável modo, adequam-se as perguntas: “o texto é interativo ou não (é um monólogo ou diálogo)? Este texto foi originalmente falado ou escrito? Como sabemos disso?”²⁴ (BUTT et al., 2000, p. 185).

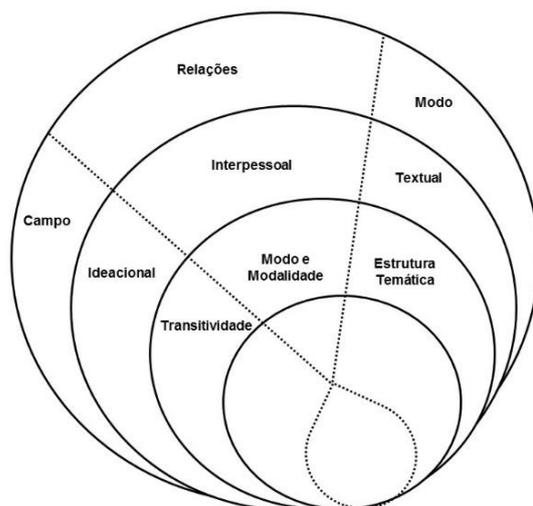
Pelo que se apresentou, percebe-se que o contexto de situação já fora amplamente descrito pelos teóricos. Também, é possível constatar que algumas questões, ao serem complementadas por “como no texto podemos ver isso?”, remetem à análise linguística para comprovação de hipóteses discursivas, confirmando a metáfora de “prova dos fatos” proposta neste trabalho. É importante destacar também que a análise do contexto de situação revela o registro dos textos e, se nessa análise algumas características do registro se repetirem, verificar-se-ão instanciações de padrões, que podem constituir e delimitar determinado gênero em alguma cultura. Contudo, esses estudos sobre a cultura dos textos ainda estão em processo de construção na literatura e, nesse sentido, a investigação aqui empreendida busca ampliar referenciais de gênero já existentes, como o de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012).

Ainda, as variáveis de contexto (campo, relações e modo), as metafunções (ideacional, interpessoal e textual) e os sistemas (Transitividade, Modalidade e Estrutura Temática) não estão organizados aleatoriamente. Em vista disso, além de uma realização horizontal dentro de um mesmo estrato, possuem uma relação vertical de realização (Figura 2).

Figura 2 – Variáveis de contexto, metafunções e sistemas nos estratos da linguagem

²³ who is speaking? What in the text tells us this? Who is being spoken to? What sort of social distance is there between them? Is the relationship between them equal or unequal? What in the text tells us this?

²⁴ Is the text interactive or not (is it a monologue or a dialogue)? Was this text originally spoken or written? How do we know this?



Fonte: traduzido e adaptado por Fuzer e Cabral (2014, p. 33), a partir de Halliday e Matthiessen (2004).

Vale destacar e esclarecer que esses estratos possuem duas formas de acontecimento em textos: a instanciação e a realização. Esta consiste na “relação entre os estratos – o processo de unir um nível de organização com outro”²⁵ (HALLIDAY; MATTIESEN, 2014, p. 25). Por essa concepção, é possível afirmar que a léxico-gramática realiza as metafunções do estrato semântico, por exemplo, e que as metafunções realizam o contexto, e assim por diante. A instanciação consiste no processo de atualizar o sistema em textos: trata-se da difícil tarefa humana de representar experiências por meio da linguagem (HALLIDAY; MATTIESEN, 2014). Desse modo, “o sistema de uma linguagem é ‘instanciado’ na forma de texto”²⁶ (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p. 27).

Retomando a noção vertical de realização dos estratos, a metafunção ideacional, por exemplo, é realizada pelo sistema de transitividade e, ainda, instancia o campo do contexto. O mesmo funciona com os outros estratos, com realizações acima e abaixo das metafunções.

Dando continuidade ao esclarecimento alguns conceitos, aponta-se que pela metafunção **ideacional**, “a linguagem fornece uma teoria da experiência humana e de certos recursos da léxico-gramática [...] dedicada a essa função”²⁷ (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014, p.30). A metafunção ideacional pode desempenhar a função experiencial, ao construir um modelo de representação de mundo, ou a função lógica,

²⁵ The relationship among the strata – the process of linking one level of organization with another.

²⁶ The system of a language is ‘instantiated’ in the form of text.

²⁷ language provides a theory of human experience, and certain resources of the lexicogrammar [...] dedicated to that function.

ao combinar grupos lexicais e oracionais a favor dessa representação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, apud FUZER; CABRAL, 2014).

Pela **interpessoal**, há, além de uma reflexão sobre a língua, como acontece na ideacional, uma visualização do modo de funcionamento da língua. Por meio dessa metanfunção, a linguagem é entendida como “ação, sugerindo que ela é interativa e pessoal”²⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30), fornecendo meios de entender essa prática.

Pela **textual**, as duas anteriores podem ser organizadas textualmente e, nesse âmbito, a linguagem fornece meios para “construir sequências do discurso, organizando o fluxo discursivo e criando coesão e continuidade”²⁹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31), sem deixar de apresentar um “‘motivo’ claramente delineado dentro da gramática”³⁰ (idem).

Ainda, recorrendo à noção de linguagem organizada em estratos, existem os sistemas léxico-gramaticais de realização da linguagem. O Sistema de **Transitividade** apresenta recursos léxico-gramaticais para a “construção de um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como uma figura”³¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 10) (de acontecer, fazer, sentir, ser ou ter). Esse sistema, ainda conforme os autores, atua “como uma condução de elementos centrados em um processo”³² (idem), em que esses elementos, participantes, circunstâncias, etc., constituem a oração.

O Sistema de **Modo**, para os autores, dispõe aos envolvidos no diálogo “recursos para a execução de funções de fala (atos de fala) através da gramática da oração: declarações (dando informações), perguntas (demandando informações), ofertas (dando bens e serviços) e comandos (demandando bens e serviços)”³³ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 10). É também o sistema responsável por conferir a natureza de proposição ou proposta ao conteúdo da interação verbal.

O Sistema **Textual** mantém a organização esquemática da mensagem, que também carrega sentido, dependendo do momento em que algum conteúdo é apresentado dentro de algum parâmetro espacial-significativo. Sobre esse sistema,

²⁸ to suggest that it is both interactive and personal.

²⁹ to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow, and creating cohesion and continuity.

³⁰ a clearly delineated motif within the grammar.

³¹ construing a *quantum* of change in the flow of events as a figure.

³² as a configuration of elements centred on a process.

³³ resources for enacting speech functions (speech acts) through the grammar of the clause: statements (giving information), questions (demanding information), offers (giving goods-&-services), and commands (demanding goods-&-services).

os autores afirmam que “em inglês, como em muitos outros idiomas, a oração é organizada como uma mensagem por ter um *status* distinto atribuído a uma parte dela”³⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 88). Dessa forma, quando “uma parte da oração é enunciada como o tema; esta então combina com o restante de modo que as duas partes juntas constituam uma mensagem”³⁵ (idem).

Ademais, Halliday e Mathiessen (2014) acrescentam que as metafunções, a partir da realização dos sistemas léxico-gramaticais, podem ser analisadas em vários níveis: morfema, palavra, grupo, oração ou complexo oracional. Nesse sentido, destaca-se que as análises do presente estudo estão voltadas para o nível da oração. Tal escolha é motivada pelo caráter de centralidade da construção de sentidos da oração: “a oração é a unidade de processamento central na léxico-gramática – no sentido específico de que é na oração que os significados de diferentes tipos são mapeados em uma estrutura gramatical integrada”³⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 10). A partir desse ponto de partida, inclusive, os sistemas de Transitividade, Modo e Textual, segundo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), podem ser entendidos como realização, troca e mensagem, respectivamente, no nível da oração.

São apresentados aqui os Sistemas semântico-discursivos descritos por Martin (1992) e revisados e ampliados por Martin e Rose (2007). Eles abrangem os significados discursivos da linguagem, situados além da oração, utilizando-se, para isso, de recursos léxico-gramaticais, semânticos e contextuais em conjunto para evidenciar o discurso presente em textos. Martin e Rose (2007) propõem seis sistemas: i) a Ideação está presente na representação das experiências, no conteúdo das ações, descrições, comportamentos, etc.; ii) a Avaliatividade contempla valores e sentimentos, ou seja, a atitude presente relações interpessoais; iii) a Conjunção abarca as conexões lógicas ideacionais entre as informações, como adição, explicação, etc.; iv) a Referência contempla a localização de informações no texto; v) a Periodicidade analisa o fluxo de informação e o significado de determinadas construções textuais; e vi) a Negociação envolve as trocas de papéis entre interlocutores ao longo do texto.

³⁴ in English, as in many other languages, the clause is organized as a message by having a distinct status assigned to one part of it.

³⁵ one part of the clause is enunciated as the theme; this then combines with the remainder so that the two parts together constitute a message.

³⁶ The clause is the central processing unit in the lexicogrammar – in the specific sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure.

Vian Jr. e Mendes (2015) organizaram um quadro resumitivo associando os sistemas discursivos às metafunções de Halliday e Matthiessen (2014), o qual se encontra reproduzido no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação dos Sistemas Discursivos com as Metafunções

Sistemas semântico-discursivos		Metafunções	
Referência	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de Informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

Fonte: Martin e Rose (2007), adaptado por Vian Jr. e Mendes (2015, p. 167).

O Sistema de Ideação, conforme Martin e Rose (2007), contempla as experiências humanas de fazer, ser e dizer. Para Halliday e Matthiessen (2014), essas funções são realizadas léxico-gramaticalmente por processos materiais, relacionais e verbais, respectivamente. Além das experiências semântico-discursivas propostas por Martin e Rose (2007), existem outras três, elencadas por Halliday e Matthiessen (2014): mentais, comportamentais e existenciais. Realizações desse sistema são apresentadas na seção 2.2.

Com relação ao Sistema de Avaliatividade, as funções de avaliação na linguagem, além de terem sido apresentadas por Martin (1992) e Martin e White (2005), foram organizadas por Martin e White (2005) em três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude, de forma geral, ocupa-se dos sentimentos, reações emocionais, julgamentos de comportamentos e avaliações sobre as coisas. O Engajamento, segundo Martin e White (2005), lida com o jogo de vozes, com a localização de atitudes no discurso, a partir de elementos interpessoais da linguagem. A Gradação, conforme Martin e White (2005), revela a amplificação e/ou modificação de sentimentos ou avaliações em diferentes graus. Algumas realizações léxico-gramaticais do Sistema de Avaliatividade comuns em estórias são apresentadas na seção 2.3.

O Sistema de Negociação designa relações entre gramática e contexto, considerando os papéis discursivos adotados na interação. Na análise de estórias, são levadas em consideração funções discursivas (comando, declaração, pergunta ou oferta) de personagens. O Sistema de Conjunção é responsável pela sequência lógica das informações no texto, sendo realizado léxico-gramaticalmente pelo que Halliday e Matthiesen (2014) chamam de complexo oracional, o qual envolve conjunções de adição, comparação, sequenciamento e explicação (MARTIN; ROSE, 2007).

O Sistema de Periodicidade constitui o arranjo das informações em função dos objetivos de leitura. Por exemplo, os trechos que aparecem no início da oração dizem muito sobre ela. Esse sistema é realizado lexicogramaticalmente, entre outros, pela estrutura temática, que envolve as noções de Tema e Rema propostas por Halliday e Matthiessen (2014).

Nesta análise são utilizados o Sistema de Ideação, realizado pelo Sistema de Transitividade, descrito na seção 2.2, e o Sistema de Avaliatividade, com foco no subsistema de Atitude, descrito na seção 2.3, para seleção e análise do *corpus* com instanciações de episódio e *exemplum* e as respectivas atividades no LD.

2.2 DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE – PROVAS LÉXICO-GRAMATICAIIS

Serão descritos nesta seção, mais especificamente, alguns aspectos do Sistema de Transitividade, pois é dele que partem alguns dos principais critérios de análise da GSF utilizados na presente pesquisa. Este sistema realiza a metafunção ideacional experiencial da linguagem e apresenta categorias para análise de representações de experiências. Essas categorias são: processos, participantes e circunstâncias.

Os tipos de processos representam significados sobre diferentes acontecimentos humanos. Esses processos são desempenhados também por tipos relativos de participantes, com funções distintas. Ademais, esses processos, no nível da oração, podem ocorrer em diferentes circunstâncias de tempo, lugar, etc. O exemplo 1 abaixo, retirado do *corpus* desta pesquisa, revela essas três instâncias:

1	<i>Depois que o jardineiro saiu,</i>		
	<i>as flores</i>	<i>ficaram</i>	<i>tristes</i>
	Portador	Processo relacional	Atributo
<i>e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.(PL8E21)³⁷</i>			

Na oração do exemplo 1, há um processo, *ficaram*; dois participantes, *as flores* e *tristes*. Os diferentes tipos de orações são compostos por conjuntos constituídos de processo, participantes e, eventualmente, circunstâncias. Esses conjuntos ainda ligam-se a outros, podendo formar o complexo oracional ou as orações encaixadas, como no exemplo 2 a seguir:

2	<i>Mas, nada como o melro do Jarinho.</i>	
	<i>Jarinho chegava</i>	<i>pra brincar com a gente</i>
	Oração 1	Oração 2
	Complexo oracional	
<i>e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. (PL6E2)</i>		

No exemplo, *Jarinho chegava* é uma oração, pois apresenta um único processo, *chegava*. Enquanto isso, *Jarinho chegava pra brincar com a gente* é um complexo oracional em que os processos *chegava* e *brincar* são relacionados entre si pela partícula “pra”. Além disso, podem existir as orações encaixadas, como no exemplo 3.

3	<i>Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos.</i>		
	<i>Minha mãe,</i>	<i>que era uma sábia,</i>	<i>tentou explicar para os meninos da rua</i>
	Oração 1	Oração encaixada	Oração 1
<i>que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram. (PL6E2)</i>			

³⁷ Todos os exemplos de tipos de processos e participantes são retirados do *corpus* de análise do presente trabalho. PL representa o nome do livro “Português: Linguagens”, que pode ser substituído por TL, que representa o nome do outro livro, “Teláris”. O número subsequente refere-se à série do EF, que pode ser 6, 7, 8 ou 9, conforme as séries finais do EF, respectivamente. O último número representa o texto do *corpus*, cujos números vão de 1 a 21. Mais detalhes sobre a codificação dos exemplos são encontrados no capítulo de Metodologia.

No trecho, a oração *que era uma sábia* é encaixada, porque introduz um sentido específico a um participante da outra oração, em forma de encaixamento. É importante frisar que todos os processos foram considerados para análise, indiferente da estrutura frasal em que apareciam: oração, oração encaixada ou complexo oracional. Em oração encaixada, como explicam Halliday e Matthiessen (2014), normalmente o processo não é classificado, pois esse tipo de oração é rebaixado ao nível do grupo. No entanto, nos estudos de gênero, como cada bloco mínimo de significado textual é importante para a identificação da Estrutura Esquemática do Gênero (etapas e fases) (MARTIN; ROSE, 2008; FARENCENA, 2015; SANTOS, 2016), optou-se, nesta pesquisa, por manter todo e qualquer processo na análise, indiferente da natureza da oração.

Apesar de os processos serem o elemento central da oração, por indicarem o desenvolvimento da experiência no tempo, só têm seu sentido e classificação comprovadamente identificados, ou seja, a “figura”³⁸ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212), quando analisados ao lado de seus participantes, pois estes podem fornecer outro(s) significado(s) acerca do processo que é analisado em sua essência, se vistos de forma isolada. Nesse sentido,

a oração constrói um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como uma **figura**, ou configuração de um processo, participantes envolvidos nele e quaisquer circunstâncias relacionadas. [...] Todas as figuras consistem em um processo que se desenrola ao longo do tempo e que os participantes estão diretamente envolvidos nesse processo de alguma forma³⁹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212).

A figura trata do sentido elaborado no todo da oração, na relação processo, participantes e eventuais circunstâncias.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), há determinadas construções linguísticas esperadas sobre a experiência humana. Neste trabalho, são evidenciadas algumas que interessam em relação às histórias, já que o propósito deste trabalho é, entre outros critérios, destacar padrões de gênero a partir de análise léxico-gramatical.

Rothery e Stenglin (2000) descrevem padrões de transitividade para participantes nos gêneros relato, observação, narrativa e *exemplum*, afirmando, por

³⁸ Figure.

³⁹ the clause construes a *quantum* of change in the flow of events as a figure, or configuration of a process, participants involved in it and any attendant circumstances. [...] All figures consist of a process unfolding through time and of participants being directly involved in this process in some way.

exemplo, que no relato não há troca de papéis Ator – Meta no transcorrer dos fatos, enquanto na narrativa ocorre essa troca decorrente da mudança do fluxo de eventos. Além disso, os autores revelam que, ao serem solicitados a produzir uma estória, estudantes podem escrever textos que instanciam gêneros dessa família, cujo propósito é identificado na estrutura e nas escolhas linguísticas.

Halliday e Matthiessen (2014) também descrevem alguns padrões de transitividade para determinados contextos.

Por exemplo, nos contextos esclarecedores, em receitas e outros textos processuais, [as orações] são quase inteiramente “materiais”, enquanto que nos contextos de comunicação, as orações “verbais” desempenham um papel importante nos relatórios de notícias e, em contextos de partilha, as orações “mentais” são típicas em conversa casual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219)⁴⁰.

Há essas recorrências léxico-gramaticais porque “orações de diferentes tipos de processo fazem contribuições distintas para a interpretação da experiência no texto”⁴¹ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219).

Os diferentes tipos de processos são normalmente compostos por participantes esperados e, por isso, serão apresentados em conjunto na sequência. Inicialmente, os processos materiais representam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos dos acontecimentos, como no exemplo 4.

4	<i>Um motorista</i>	<i>abaixa</i>	<i>o vidro,</i>
	Ator	Processo material	Meta
<i>puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal. (PL8E6)</i>			

Os processos materiais, como *abaixa*, estão envolvidos por um participante ativo, que desencadeia uma ou mais ações, o Ator, representado no exemplo por *um motorista*; e um passivo, que é atingido pela(a) ação(ões), a Meta, representado por *o vidro*. Esses processos também podem envolver outros participantes, como o

⁴⁰ For example, in enabling contexts, recipes and other procedural texts are almost entirely ‘material’, whereas, in reporting contexts, ‘verbal’ clauses play an important role in news reports and, in sharing contexts, ‘mental’ clauses are a typical motif in casual conversation.

⁴¹ Clauses of different process types thus make distinctive contributions to the construal of experience in text.

Atributo, que desempenha o estado em que o processo ocorre ou no que ele resulta, conforme exemplos 5 e 6.

5	<i>A moça se preparou para ir ao baile do ano da cidade do interior. Colocou seu melhor vestido, arrumou-se, perfumou-se</i>			
	<i>e lá</i>	<i>[a moça]</i>	<i>foi,</i>	<i>toda alegre. (PL8E7)</i>
	Circunst.	Ator	Processo material	Atributo descritivo

6	<i>– Os donos da casa partiram de viagem e</i>				
	<i>me</i>	<i>[os donos da casa]</i>	<i>deixaram</i>	<i>trancada</i>	<i>aqui.</i>
	Meta	Ator	Processo material	Atributo resultativo	Circunst.
	<i>Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater. (PL6E14)</i>				

No exemplo 5, o Atributo *toda alegre* representa o estado em que o participante se encontrava no momento em que realizava ao processo material, revelando sua natureza descritiva. Outra função de Atributo é a resultativa, em que se apresenta um estado final do processo. No exemplo 6, “trancada” é o resultado do desenvolvimento do processo. Normalmente, o participante Atributo aparece nas orações relacionais, como será apresentado mais adiante nesta seção.

Também, pode aparecer o participante Beneficiário, que revela a quem o processo ocorre e que pode se beneficiar positiva ou negativamente, como no exemplo 7.

7	<i>A mãe colocou-a então à prova:</i>			
	<i>[a mãe]</i>	<i>deu</i>	<i>-lhe</i>	<i>um grão de incenso</i>
	Ator	Processo material	Beneficiário	Meta
	<i>e perguntou-lhe o que era.</i>			
	<i>Um calhau – respondeu a filha. (PL7E18)</i>			

No caso, a filha se beneficia do processo de receber um grão de incenso. Vale ressaltar que nem sempre o recebimento é de coisas positivas.

Os processos materiais também podem conter um participante que não é afetado, apenas apresenta o contexto do desenrolar do acontecimento material, chamado de Escopo. Os exemplos 8 e 9 revelam alguns casos.

8	<i>Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço.</i>		
	<i>O raminho de samambaia</i>	<i>tocava</i>	<i>nossa roupa</i>
	Ator	Processo material	Escopo-entidade

e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas. (PL6E2)

9	<i>Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e</i>		
	<i>os dois</i>	<i>trocavam</i>	<i>festas</i>
	Ator	Processo material	Escopo-processo

quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar. Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um grande amigo em sua velhice. (PL6E2)

No exemplo 8, o participante *nossa roupa* não é afetado pelo processo e constrói o domínio em que o processo ocorre, a roupa da personagem, sendo por isso chamado de Escopo-entidade. No exemplo 9, o participante *festas* continua não sendo afetado e constrói o próprio processo de “festejar”.

Processos materiais, de acordo Halliday e Mathiessen (2014), “interpretam eventos e ações”⁴² (p. 219). Assim, processos materiais são característicos em histórias, conforme Rothery e Stenglin (2000), pois este tipo de processo promove a sequência de eventos na história.

Os processos mentais evidenciam experiência interna de mundo e fluxo de consciência, como evidenciado no exemplo 10.

10	<i>– Eu estou impressionado com o esforço de vocês, mas</i>			
	[eu]	<i>não</i>	<i>entendo</i>	<i>isso. (PL8E6)</i>
	Experienciador	Polaridade negativa ⁴³	Processo mental cognitivo	Fenômeno

*Por que é que o senhor escavou este buraco e, mal acabou, ele veio atrás e voltou a encher?
O cavador, limpando a testa, suspira:
– É que hoje aquele que planta as árvores faltou.*

⁴² construe events and actions.

⁴³ Polaridade, segundo Halliday e Mathiessen (2014), faz parte da noção de Modo Oracional e é uma das categorias do Finito, que tem por função questionar a validade da mensagem. A Polaridade da mensagem pode ser positiva (sim) ou negativa (não). Como apresentado no capítulo de resultados deste trabalho, a polaridade costuma ser negativa sobre o conteúdo da mensagem quando este é responsável por introduzir o problema na história.

O processo mental cognitivo *entendo* do exemplo 10, é realizado pelo participante Experienciador *eu*. O Experienciador é normalmente humano, ou um ser dotado de consciência. O exemplo 11 revela o segundo caso.

11	<i>Durante a travessia do rio, porém,</i>		
	<i>o sapo</i>	<i>sentiu</i>	<i>a picada mortal do escorpião.</i> (PL6E16)
	Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno (grupo nominal)

O processo mental perceptivo *sentiu*, no exemplo 11, é realizado por um participante animal – o sapo – metaforicamente humano. Nesse caso, o sapo toma consciência humana e pode sentir, sendo capaz de desenvolver processos mentais. Esse processo, como Rothery e Stenglin, (2000) exemplificaram, é comum no gênero *exemplum*, em que animais são usados para representar comportamentos humanos, numa forma de estória metafórica para ensinar crianças e adultos sobre valores e vida em sociedade.

O processo mental pode, ainda, apresentar o participante Fenômeno, que consiste naquilo que é desejado, sentido, pensado, etc. Esse participante pode aparecer como grupo nominal ou como oração projetada. No exemplo 11, *a picada mortal do escorpião* representa um grupo nominal como Fenômeno. O exemplo 12 também revela um caso de Fenômeno com oração projetada:

12	<i>O idioma francês é o mais interessante e útil – dizia uma.</i> <i>A outra: – Qual nada!</i> (PL9E12)	
	<i>Acho</i>	<i>que é o idioma inglês.</i>
	Processo mental cognitivo	Fenômeno (oração projetada)

No exemplo 12, *que é o idioma inglês* é Fenômeno formado por oração projetada. Essa construção também é comum em orações verbais, cujo conteúdo do dizer é projetado por outra oração. Vale destacar que existem quatro tipos de processos mentais: perceptivos, cognitivos, emotivos e desiderativos. Os perceptivos envolvem os cinco sentidos, como no exemplo 11, em que *sentiu* é um processo mental que envolve o sentido do tato e, por isso, é classificado como perceptivo. Os cognitivos contemplam aspectos da cognição humana, como no exemplo 10, em que *engana* é um processo mental oriundo de uma atividade cognitiva. No exemplo 12, o processo mental também é cognitivo. No exemplo 13, a seguir, é apresentado um processo mental emotivo.

13	– <i>É?! Então fiquem sabendo que</i>			
	<i>eu</i>	<i>gosto</i>	<i>muito</i>	<i>é de idioma de vaca com cebolas e batatas. (PL9E12).</i>
	Experienciador	Processo mental emotivo	Circunstância	Fenômeno

O processo mental *gostar* evidencia uma emoção sobre o participante *idioma*, sendo então um processo mental emotivo.

O exemplo 14 demonstra um caso de processo mental desiderativo.

14	<i>E me fala de coisas bonitas Que eu acredito Que não deixarão de existir Amizade, palavra, respeito Caráter, bondade alegria e amor Pois não posso Não devo</i>		
	<i>Não</i>	<i>quero</i>	<i>viver como toda essa gente Insiste em viver muito. (TL6E13)</i>
	Negação	Processo mental desiderativo	Fenômeno (oração)

O processo mental *quero*, nesse caso, exprime um desejo e, por isso, é classificado como desiderativo. No exemplo 14, temos, ainda, um caso de Fenômeno como oração, e não grupo nominal, diferentemente dos exemplos anteriores.

Pelo fato de orações relacionais, conforme Halliday e Matthiessen (2014), caracterizarem e identificarem, são recorrentes nas fases cenário ou descrição para trazer à tona algum personagem em histórias. Além disso, para os autores, orações relacionais e mentais são responsáveis por trazer à tona a natureza da emoção, sendo, por isso, recorrentes na etapa Reação do Episódio, ou na avaliação do tipo Afeto, que caracteriza o episódio. Orações relacionais se distinguem das materiais quanto à natureza do fluxo dos eventos:

as orações “relacionais” prototipicamente interpretam a mudança [do fluxo de eventos] como desdobramento “inerte”, sem uma entrada de energia - tipicamente como um fluxo uniforme sem fases distintas de desdobramento (ao contrário do contraste nos processos materiais entre a fase inicial e a fase final do desdobramento de um processo, o resultado)⁴⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 260).

⁴⁴ ‘relational’ clauses prototypically construe change as unfolding ‘inertly’, without an input of energy – typically as a uniform flow without distinct phases of unfolding (unlike the contrast in material processes between the initial phase and the final phase of the unfolding of a process, the outcome).

Isso posto, processos materiais podem alterar o fluxo de significados entre a fase inicial e final de algum acontecimento, enquanto com processos relacionais isso não acontece e a linearidade se mantém.

As orações mentais, conforme Halliday e Matthiessen (2014), principalmente as cognitivas, podem ser caracteristicamente usadas para introduzir uma passagem narrativa⁴⁵ em textos. Logo, a fim de iniciar uma estória, tais passagens podem começar, por exemplo, com “então começo a pensar em nossa vida atual” (PL6E5) como forma de lembrar fatos, ao que os autores chamam de “representação do conteúdo do pensamento”⁴⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 246).

Os processos relacionais caracterizam e identificam seres, coisas, ideias, etc. O participante Portador é assim chamado por portar determinada característica do Atributo, que pode desempenhar avaliação sobre o Portador, conforme exemplo 15 a seguir.

– Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso,				
15	<i>bicicleta</i> Portador	<i>não</i> Polaridade negativa	<i>é</i> Processo relacional atributivo	<i>verbo.</i> (PL6E1) Atributo

No exemplo 15, o Portador *bicicleta* é qualificado pelo Atributo de não ser *verbo* e, neste caso, não há avaliação. Orações relacionais além de atributivas, podem ser identificativas, e os participantes chamam-se Identificador e Identificado, como no exemplo 16.

– Você me carrega nas costas pra eu poder atravessar o rio? – Perguntou o escorpião ao sapo. – De jeito nenhum.			
16	Você Identificado	<i>é</i> Processo relacional identificavo	<i>a mais traiçoeira das criaturas.</i> Identificador
Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer. – Mas, se eu te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo. O sapo concordou. (PL6E16).			

⁴⁵ Como Halliday e Matthiessen (2014) não olham especificamente para gêneros, e sim para a descrição da língua inglesa, apresentam algumas recorrências linguísticas para o que chamam de “narrativas”, que podem ser entendidas como gêneros da família das estórias, nos termos de Martin e Rose (2008).

⁴⁶ Representation of the content of thinking.

No trecho do exemplo 16, há uma oração relacional intensiva, em que participantes têm uma identidade revelada. Além disso, neste exemplo, o participante Identificado *you* é avaliado negativamente pelo Identificador *a mais traiçoeira das criaturas*. Também, os participantes podem ser Possuidor e Possuído, se o conteúdo ou o processo envolverem posse, como no exemplo 17.

17	– E além de imundas são cínicas – continuou a formiga. – Não passam de umas parasitas – e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho,		
	<i>[eu]</i>	<i>tenho</i>	<i>casa própria.</i>
	Possuidor	Processo relacional possessivo	Possuído
e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.(PL6E14).			

No caso do exemplo 17, o Possuidor elíptico *eu* tem relação de posse com o participante Possuído *casa própria*.

Os processos verbais, que possuem traços de mentais com relacionais, estabelecem um dizer e contribuem para a criação de discursos, como narrativas e entrevistas, como mostrado no exemplo 18.

18	<i>Uma raposa, escutando-o, correu até a árvore e</i>		
	<i>[uma raposa]</i>	<i>pediu</i>	<i>para ele descer;</i>
	Dizente	Processo verbal	Relato
<i>queria beijar um animal de voz tão bela.(PL7E17).</i>			

São realizados pelo participante Dizente, o qual enuncia o dizer, representado por *uma raposa* no exemplo 18. Há, além disso, nesse tipo de processo, o participante Verbiagem, a qual corresponde ao que é dito: *para ele descer*. Neste caso, a outra voz é realizada por oração projetada, a partir de um Relato, em que o Dizente interpreta a outra vo.

Além disso, a Verbiagem pode ser realizada pela própria voz externa, como no exemplo 19 a seguir:

19	<i>O pai</i>	<i>comenta:</i>	<i>temos que ficar de olho nesse guri. (PL8E8)</i>
	Dizente	Processo mental	Citação

No exemplo 19, *temos que ficar de olho nesse guri* reproduz exatamente a voz externa, por meio de citação direta e, por isso, caracteriza-se uma Citação. Outro participante de orações verbais pode ser o Receptor, a quem o enunciado é destinado, como no exemplo 20:

20	<i>A professora</i>	<i>disse</i>	<i>para a Mariazinha:</i>	<i>– Mariazinha, me dê um exemplo de verbo. (PL6E1)</i>
	Dizente	Processo Verbal	Receptor	Citação

No caso, *para a Mariazinha* é o participante a quem o dizer é destinado, tomando função de Receptor.

Os processos verbais, especificamente, “contribuem para a criação da narrativa, tornando possível a criação de passagens dialógicas”⁴⁷ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302), tendo como função, em estórias, introduzir a fala de personagens. Esse discurso, normalmente, aparece de uma mesma forma:

quando as passagens narrativas são construídas em conversa, orações “verbais” são frequentemente usadas para desenvolver relatos de diálogo sobre o modelo de “x disse, então eu disse”, juntamente com citações do que foi dito (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302-303).

O exemplo 21 mostra um caso desse aspecto dialógico:

21	<i>– Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! – Disse o sapo.</i>
	<i>E o escorpião simplesmente respondeu: [...] (PL6E16).</i>

Na primeira fala, o sapo profere um enunciado em forma de pergunta e exclamação, respondido pelo escorpião na segunda fala, instaurando o processo dialógico.

Os processos comportamentais possuem traços de materiais e mentais, realizando comportamentos fisiológicos e psicológicos, tipicamente humanos. A seguir, o exemplo 22 demonstra esse tipo de processo.

⁴⁷ They contribute to the creation of narrative by making it possible to set up dialogic passages.

22	<i>Um cão e um galo que tinham feito amizade iam juntos por uma estrada. Quando veio a noite, o galo subiu numa árvore, enquanto o cão se aninhou no oco do tronco.</i>	
	[O cão e o galo]	Adormeceram.
		Processo comportamental

Como de costume, o galo cantou antes de o dia nascer. (PL7E17)

O processo *adormecer*, por se tratar de uma atividade fisiológica e de uma atitude recorrente da personagem, é caracterizado como comportamental. Esses traços, por sua vez, só são possíveis de identificação pela verificação do processo em seu contexto. Por isso, é preciso, novamente, tomar cuidado nas análises, a fim de verificar metáforas ou discurso não inscrito.

Os processos comportamentais normalmente possuem apenas um participante, o Comportante, agente do comportamento, que pode ser positivo ou negativo, dentre outras categorias. No exemplo 23, esse participante aparece em elipse, podendo ser recuperado pela pessoa do verbo. Essa omissão é outro fator que também precisa ser considerado durante as análises para não realizá-las inadequadamente por antecipação. Algumas vezes, processos comportamentais podem vir acompanhados do participante Comportamento, como no exemplo 23:

23	<i>Jarinho chegava pra brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história,</i>	
	<i>brincar</i>	<i>de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir</i>
	Processo comportamental	Comportamento

ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. (PL6E2)

No caso, o trecho *de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir* é o próprio comportamento do processo comportamental, por isso o participante é chamado de Comportamento.

Por sua vez, os processos existenciais, que possuem traços de materiais e relacionais, representam algo que existe ou acontece, conforme exemplo 24 a seguir.

24	<i>Na minha rua</i>	<i>há</i>	<i>um menino doente</i>
	Circunstância	Processo existencial	Existente
	<i>Enquanto os outros partem para a escola, Junto à janela, sonhadoramente, Ele ouve o sapateiro bater sola. (PL6E3)</i>		

Os existenciais podem acontecer na forma dos processos existir e haver, além de poderem ocorrer por meio de outros processos de natureza existencial, com figura de existência, como morrer e nascer (LIMA, 2013). No exemplo 24, o processo *há* desempenha, no excerto, a função de apresentar um ser na estória e, por isso, é classificado como existencial. Essa apresentação normalmente é realizada na etapa Orientação ou nas fases descrição/cenário, nas quais, comumente, personagens são apresentados. Os processos existenciais aparecem acompanhados apenas de um participante, o Existente, caracterizado como o ser que existe. No exemplo, é representado por *um menininho doente*.

Vale ressaltar, por fim, que estórias “reconstroem eventos reais ou imaginados e os avaliam em termos que estabelecem laços de solidariedade entre os interlocutores participantes”⁴⁸.

A seguir, no Quadro 2, foram resumidos os tipos de processos apresentados nesta seção, algumas características desses processos e os tipos de participantes, também com alguns de seus aspectos principais.

Quadro 2 – Tipos de processos e participantes da oração

Processo	Descrição	Participantes	Descrição
Material ⁴⁹	Evidenciam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos	Ator	Sujeito lógico ou assunto, fonte de energia que provoca alteração.
		Meta	Impactado pelo processo.
		Escopo (processo ou entidade)	Não é afetado pelo desempenho do processo.
		Beneficiário	Beneficiado pelo processo.
		Atributo (resultativo ou descritivo)	Interpreta o estado qualitativo resultante do Ator ou Meta após a conclusão do processo.
Mental	Evidenciam experiência de mundo e consciência	Experienciador	Ser que sente, pensa, quer ou percebe; humano ou dotado de consciência.
		Fenômeno	Elemento sentido, pensado, desejado ou percebido; uma coisa, ato ou fato.
Relacional	Caracterizam e identificam	Portador	Entidade à qual é atribuída uma característica.

⁴⁸ Reconstruct real or imagined events and evaluate them in terms which enact bonds of solidarity among participating interlocutors.

⁴⁹ As orações materiais são apresentadas em primeiro lugar, pois, segundo Halliday & Matthiessen (2014), possuem maior número de ocorrência na comunidade linguística.

		Atributo	Característica que é atribuída ao Portador.
		Identificador	Entidade atribuída ao Identificador.
		Identificado	Entidade que recebe a identificação.
		Possuído	Aquele que possui.
		Possuidor	Aquele que é possuído.
Verbais	Processo de dizer	Dizente	Representa o falante, pode ser qualquer coisa que represente um sinal.
		Receptor	Representa o destinatário, a quem a mensagem é dirigida.
		Alvo	Entidade alvo do processo de dizer, podendo ser uma pessoa, um objeto ou uma abstração.
		Verbiagem	Corresponde ao que é dito, representando-o como um grupo nominal.
		Citação	Discurso na voz autoral.
		Relato	Discurso na voz não-autoral.
Comportamentais	Comportamentos fisiológicos e psicológicos, tipicamente humanos	Comportante	Ser consciente.
		Comportamento	O próprio comportamento.
Existenciais	Representam algo que existe ou acontece	Existente	Qualquer tipo de fenômeno que pode ser interpretado como uma coisa.

Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014), com base em Fuzer e Cabral (2014).

Ainda no Sistema de Transitividade, existe a categoria das circunstâncias, as quais podem ser de diversos tipos, como de localização no tempo e/ou espaço, etc. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 310 - 332). Elas também são importantes na categorização e descrição das histórias, como o próprio Halliday já afirmava. Assim, são destacados na sequência alguns tipos de circunstâncias mais comuns e fundamentais nas instanciações desses gêneros.

Uma delas é a circunstância de localização de lugar, utilizada para apresentar os lugares nas histórias, como destacadas no exemplo 25 a seguir

25

***Na minha rua** há um menino doente.
Enquanto os outros partem para a escola,
Junto à janela, sonhadamente,
Ele ouve o sapateiro bater sola. (PL6E3)*
Circunstâncias de localização de lugar

As circunstâncias de localização de lugar *na minha rua* e *junto à janela* aparecem no início do texto e auxiliam a caracterizar o cenário da estória.

Outra circunstância comum em estórias é a de localização de tempo, muito utilizada para sinalizar o surgimento de um problema. O exemplo 26, a seguir, demonstra esse caso:

26	<p><i>Na soalheira danada de meio-dia</i>, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:</p> <p>– Você aí, menino, para onde vai essa estrada?</p> <p>– Ela não vai não: nós é que vamos nela. (PL8E9)</p>
Circunstância de localização de tempo	

O conteúdo da circunstância de localização no tempo *na soalheira danada do meio-dia* é negativo, o que induz ao acontecimento de um problema via quebra do fluxo esperado dos eventos.

Mais uma circunstância que normalmente sinaliza o contexto do acontecimento da problemática da estória é a circunstância de modo do tipo meio, como explicitado no exemplo 27.

27	<p>– Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras. (PL6E14)</p>
Circunstância de modo do tipo meio	

O conteúdo da circunstância *com asco* indica um meio pelo qual as moscas são tratadas na “sociedade”, construindo um julgamento da formiga em relação ao comportamento da mosca.

A circunstância de modo do tipo qualidade também é comum em estórias, não para marcar sua estrutura, como nos exemplos 25, 26 e 27 anteriores, mas como forma de evidenciar recursos avaliativos como o Afeto (ver seção 2.3 a seguir), como no exemplo 28.

28	<p><i>Mas nesta rua há um operário triste: Não canta nada na manhã sonora E o menino nem sonha que ele existe. Ele trabalha silenciosamente... E está compondo este soneto agora, Pra alminha boa do menino doente...</i> (PL6E3)</p>
Circunstância de modo do tipo qualidade	

A circunstância de modo do tipo qualidade *silenciosamente* indica o modo afetuosos como o poeta trabalha.

Essas categorias léxico-gramaticais realizam os sistemas semântico-discursivos de Ideação e Avaliatividade, Sistema de Atitude, utilizados para análise nesta pesquisa, abordados na seção a seguir.

2.3 DO SUBSISTEMA DE ATITUDE DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE – PROVAS SEMÂNTICO-DISCURSIVAS

Outro pressuposto da LSF utilizado como critério de análise neste estudo é o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005); pois, conforme Martin e Rose (2008), avaliações de Afeto e Julgamento são características dos gêneros episódio e *exemplum*, respectivamente. A Avaliatividade é um sistema semântico-discursivo de análise da linguagem que utiliza os pressupostos da GSF hallidayana. Martin e White (2005) descrevem a avaliação na linguagem como atividade socialmente instaurada, consciente ou não, sobre atos humanos: “preocupa-se com a construção de textos de comunidades de sentimentos e valores compartilhados e com os mecanismos linguísticos para o compartilhamento de emoções, gostos e avaliações normativas” (p. 1)⁵⁰.

Sob esse viés, determinados sentimentos e valores são construídos por mecanismos linguísticos específicos/compartilhados, o que corrobora os pressupostos de Halliday sobre a léxico-gramática evidenciar o contexto em textos e vice-versa. Ou mais especificamente voltado a esta pesquisa, a hipótese de que características recorrentes do registro indiciam padrões que realizam propósitos de gêneros de uma ou mais culturas.

As funções de avaliação na linguagem foram organizadas por Martin e White (2005) em três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude, de forma geral, ocupa-se dos sentimentos, reações emocionais, julgamentos de comportamentos e avaliações sobre as coisas. O Engajamento lida com o jogo de vozes, com a localização de atitudes no discurso. A gradação revela a amplificação e modificação de sentimentos ou avaliações em diferentes graus.

⁵⁰ It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments.

Em um dos procedimentos de análise do *corpus* desta pesquisa são analisadas apenas as categorias da Atitude (Afeto, Julgamento e Apreciação), pois elas instanciam duas características intrínsecas dos gêneros escolhidos para a análise, episódio e *exemplum*. Segundo Martin e Rose (2008), o gênero episódio possui como propósito específico compartilhar emoções em uma estória, o que indica a tendência de realização de avaliação do tipo Afeto nas instanciações desse gênero; enquanto no *exemplum*, o propósito específico é julgar comportamentos, indicando a predisposição de realização de avaliação do tipo Julgamento nesse gênero. Em função das leituras prévias sobre estórias, são descritas apenas as características do subsistema de Atitude neste trabalho.

O subsistema da Atitude é composto por três subsistemas de realização. O Afeto, que “trata de recursos para interpretar reações emocionais” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35); o Julgamento, que concede “recursos para avaliar o comportamento de acordo com vários princípios normativos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35); e, por fim, a Apreciação, que “olha recursos para construir o valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semiose” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35).

A avaliação de Afeto, além de sua natureza emocional, é normalmente remetida a um participante dotado de consciência, normalmente humano⁵¹. Martin e White (2005) enfatizam que a realização gramatical canônica da categoria é adjetiva. Essa adjetivação pode ser construída, por exemplo, por Atributo em orações relacionais, como no exemplo 29.

29	<i>A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas.</i>
	<i>O Jarinho ficava muito triste</i>
	Afeto em participante
	<i>de deixar seu amigo em casa.(PL6E2).</i>

No exemplo 25, o Atributo *muito triste* caracteriza o portador o *Jairinho* enquanto faz avaliação de Afeto, identificada pela natureza emocional do Atributo e pelo sentimento ser remetido a um participante consciente. Há, destarte, um caso em que um participante é avaliado. Martin e White (2005), sobre as avaliações de Afeto, afirmam que “um quadro de distinção útil é um processo atributivo relacional com um participante consciente envolvendo o verbo ‘sentir’” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 58).

⁵¹ Como já indicado na seção 1.2, algumas vezes animais são representados como humanos em estórias, como metáfora de comportamentos humanos.

Por conseguinte, esse tipo de avaliação, apesar de não necessariamente envolver um processo mental, que engloba orações emotivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 199), apresentará processo revestido por figura de sentimento. A seguir, o exemplo 30 demonstra um caso em que o Afeto é realizado por outra categoria do Sistema de Transitividade, o processo:

30	– É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas. (PL6E12).
	Afeto em processo

No exemplo 30, *gosto* representa um caso em que o próprio processo mental emotivo desencadeia a avaliação de Afeto. No exemplo 31, há outra possibilidade de Afeto sendo realizada por categoria do Sistema de Transitividade, a circunstância:

31	Na minha rua há um menininho doente Enquanto os outros partem para a escola, Junto à janela, sonhadoramente , Ele ouve o sapateiro bater sola. (PL6E3)
	Afeto em circunstância

Em *sonhadoramente*, no exemplo 31, a avaliação de Afeto é realizada por meio de uma circunstância de modo, do tipo qualidade.

A avaliação de Julgamento, conforme Martin e White (2005), possui natureza crítica, revelando avaliação de comportamentos, ou seja, uma atitude deliberada proveniente de participantes dotados de consciência ou destinada a eles. Também pode ser construída por processos relacionais envolvendo Atributo, mas com figura de juízo, como no exemplo 32.

32	– E além de imundas são cínicas
	Julgamento em participante
	– continuou a formiga. – Não passam de umas parasitas – e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes. (PL6E14).

No exemplo 32, verifica-se que o participante Atributo *imundas* e o participante Atributo *cínicas* são avaliações de comportamento sobre o Portador *as moscas*. Logo, há figuras de comportamento sobre os participantes, mesmo que o processo não seja comportamental, mas relacional.

No exemplo 33, há um caso em que o Julgamento é feito a partir do processo:

33	Mas nesta rua há um operário triste: Não canta nada na manhã <i>sonora</i>
	<i>E o menino nem sonha que ele existe.</i> (PL6E1).
Julgamento em processo associado à polaridade negativa	

No trecho do exemplo 33, o fato de o menino não saber que *e/le* existe revela um Julgamento sobre seu comportamento inocente, por meio da realização do processo mental *sonha*, associado à polaridade negativa *nem*.

Além disso, Julgamentos podem ser realizados por circunstâncias, como no exemplo 34 a seguir.

34	– <i>Quem desdenha quer comprar</i> – murmurou <i>ironicamente</i> a mosca.
	Julgamento em circunstância

No caso do exemplo 34, a circunstância de modo do tipo qualidade *ironicamente* realiza a avaliação de Julgamento na forma de circunstância.

A avaliação de Apreciação ocorre sobre características físicas, seja de pessoas, animais, plantas, objetos. Na Apreciação, “recorremos a significados que constroem nossas avaliações das "coisas", especialmente coisas que fazemos e performances que damos”⁵² (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56). O exemplo 35 demonstra um caso de avaliação de Apreciação sobre um lugar:

35	<i>Chovia há três dias sem parar e o campo de futebol estava completamente inundado.</i> (PL6E4)
	Apreciação em participante

No exemplo 35, o participante *campo de futebol* é avaliado por Apreciação, novamente numa oração relacional, pelo Atributo *inundado*. No exemplo 36 a seguir, uma apreciação é realizada por processo associado a circunstância de modo

36	<i>A rua é pequena, meio torta, o carro passa rápido, as casas ficam quietas, janelas <i>nem piscam</i>.</i>
	Apreciação em processo associado a circunstância de modo

⁵² we turn to meanings construing our evaluations of ‘things’, especially things we make and performances we give.

No trecho do exemplo 36, a avaliação de Apreciação sobre o Ator *carro* é feita pelo processo material *passa*, aliado ao Atributo *rápido*. Por fim, esse tipo de avaliação de Atitude ainda por ser realizada por circunstâncias, como no exemplo 37.

37	<i>Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção,</i>
	<i>levemente,</i>
	Apreciação por circunstância
	<i>como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas. (PL6E2).</i>

No caso do exemplo 37, a avaliação de Apreciação ocorre pela circunstância de modo, do tipo meio, *levemente*.

Até o atual momento, é possível verificar, a partir dos exemplos, realizações explícitas dessas avaliações, nas quais puderam ser encontrados realizações léxico-gramaticais para evidenciá-las. Contudo, algumas vezes elas encontram-se “camufladas” e acontecem na forma de “realizações indiretas”⁵³ (MARTIN; WHITE, 2005, p. 61). Nesse sentido, Martin e White propõem que “a seleção de significados ideacionais é suficiente para invocar avaliação, mesmo na ausência do léxico de atitude que nos diz diretamente como sentir”⁵⁴ (p. 62). Os autores complementam que esses significados ideacionais, algumas vezes, revestem-se, por exemplo, da metáfora lexical, em que algum sentido pode ficar oculto devido à sua função primária. Em vista disso, o leitor/ouvinte precisa conhecer o contexto e estar atento a essa sobreposição de sentidos.

Desse modo, é essencial, na análise de Atitude, verificar não apenas os tipos de processo, mas todas as suas fronteiras que constituem a oração, a fim de identificar metáforas, figuras ou outros elementos presentes em participantes ou circunstâncias inscritas ou não inscritas da avaliação de Atitude.

Para que esse tipo de análise não se torne subjetivo, os autores sugerem que esses significados ideacionais não partem de critérios individuais, mas do que “as comunidades de leitores posicionados por configurações específicas de gênero,

⁵³ Indirect realizations.

⁵⁴ selection of ideational meanings is enough to invoke evaluation, even in the absence of attitudinal lexis that tells us directly how to feel.

geração, classe, etnia e capacidade idiossincráticas”⁵⁵ compartilham sobre a linguagem.

Na sequência, são apresentadas algumas categorizações sobre padrões em estórias, ou seja os gêneros da família das estórias. É fornecido um panorama sobre essa família e são abordados alguns aspectos específicos dos gêneros episódio e *exemplum*.

⁵⁵ communities of readers positioned by specific configurations of gender, generation, class, ethnicity and in/capacity.

3 ABORDAGEM DE GÊNERO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL – CONSTITUIÇÃO DOS FATOS

Halliday (1985 [1994]), a partir da GSF inicialmente, estava preocupado em descrever a língua inglesa a partir de padrões sistêmico-funcionais. Não obstante, sua gramática foi se desenvolvendo com o auxílio de outros pesquisadores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 [2014]; MARTIN, 1992; MARTIN; WHITE, 2005, etc.) e transformou-se na LSF, ampliando-se e constituindo a teoria.

Hodiernamente, pesquisadores continuam a olhar para textos a partir da LSF e sua noção de relações entre realização léxico-gramatical e contextual, sendo desenvolvidos os estudos de gêneros. Tais estudos, contudo, já vinham sendo desenvolvidos por outras correntes linguísticas, como apontado na introdução deste trabalho. O que os pesquisadores da LSF fazem é tentar entender a noção de gênero como processo social a partir de pressupostos da GSF.

Um dos estudos sistêmico-funcionais sobre padrões linguísticos é a Teoria de Registro e Gênero de Martin e Eggins (1997). A teoria mostra funcionalmente como os textos são diferentes e as motivações contextuais para essas diferenças (MARTIN; EGGINS, 1997, p. 168). Assim, os textos são diferentes pelo seu registro e semelhantes pelas categorias que se repetem nos registros, evidenciando o gênero. Dessa forma, para haver análise de gênero, é preciso haver, primeiro, análise de registro, ou seja, das instanciações dos gêneros.

Segundo Martin e Eggins (1997), a análise de padrões de registro é feita a partir de dois passos. O primeiro envolve três níveis de diferenças entre os textos: 1) a formalidade de uso da linguagem; 2) a quantidade de avaliações de atitude expressas pelo produtor do texto e 3) o conhecimento oferecido pelo texto. Assim, um texto com muitas marcas de avaliação pode ser uma instanciação de estória, enquanto um com menos marcas desse tipo pode ser um texto factual. O segundo passo é tentar explicitar as diferenças linguísticas, a partir das variáveis do registro campo, relações e modo, e associá-las aos significados nas metafunções ideacional, interpessoal e textual.

Os autores enfatizam ainda que o registro é “uma explanação teórica da observação de senso comum em que usamos a linguagem de maneira diferente em diferentes situações” (p. 165), são escolhas mais ou menos prováveis em um contexto probabilístico, e não determinista.

As formas de análise e entendimento do gênero, noção mais abstrata que a de registro, são apresentadas mais detalhadamente nas seções 3.1 e 3.2 a seguir. Por conseguinte, na sequência do texto, são apresentados estudos específicos sobre o desenvolvimento da noção de gêneros sob a luz da LFS.

3.1 DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE GÊNERO

Tendo por base os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003), a LSF compreende o gênero como um elemento constituinte da esfera social motivado por propósitos construídos por etapas. Nesse meio social, textos são utilizados como forma de interação e, a partir da visão de que textos circulam em contextos sociais, Hasan (1989) começou a pensar em gênero na LSF.

Num primeiro momento, conforme Hasan (1989), falava-se em Estrutura Potencial Genológica (PEG), evidenciando que, em textos, há três possibilidades de elementos estruturais para realização da interação: (1) os elementos obrigatórios são parte de todos os exemplares de gênero instanciados, (2) os elementos opcionais são mais variáveis, pois podem aparecer em apenas alguns textos e (3) os elementos iterativos podem aparecer várias vezes nos exemplares, mas não são obrigatórios, pois não constituem característica intrínseca ao gênero.

Percebe-se que, por esse ponto de vista, são necessários elementos obrigatórios para constituição de determinado gênero. Ou seja, o gênero se constitui por elementos semelhantes que se repetem em um número de exemplares textuais, passando a ser obrigatórios, intrínsecos à formação e identificação de um gênero (GOUVEIA, 2013).

Esse ponto de partida é importante frisar, pois Halliday e Hasan (1985) incumbiram-se de entender e desenvolver o contexto de situação – o contexto de cultura, a priori, permaneceu suspenso. O trabalho com este último teve início com Hasan (1989), que começou a visualizar o PEG a partir do campo.

Ainda vinculados aos pressupostos da LSF (HALLIDAY, 1985; 1994) e ampliando os conceitos de Hasan (1989) sobre o desenvolvimento dos estudos de gêneros, surgem os pesquisadores da inicialmente chamada Escola de Sydney, com uma abordagem escolar de gêneros a partir da análise de textos produzidos em ciclos por alunos da educação básica, os quais deram origem ao chamado Ciclo de Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012). Conforme os autores, gênero é “processo

social organizado em etapas e orientado para propósitos sociais”⁵⁶ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). O processo é social porque os escritores pensam em leitores; organizado em etapas pois é preciso mais de um passo para se alcançar os objetivos; e é pensado em propósitos porque os gêneros, dependendo da organização e da relação com o contexto, podem desempenhar diferentes funções.

Conforme essa abordagem, o contexto, com todas as variáveis de registro – campo, relações e modo – e não apenas com a variável modo, como afirmava Hasan (1989), é elemento fundamental para constituição do gênero.

De acordo com estudos prévios (MARTIN; ROSE, 2008; FARENCEA, 2015; SANTOS, 2016), a estrutura em etapas e fases do gênero pode ser chamada de Estrutura Esquemática de Gênero (EEG). Martin e Rose utilizaram pela primeira vez esse termo em suas análises de textos escolares: “os padrões locais recorrentes dentro dos gêneros foram reconhecidos como **estruturas esquemáticas**”⁵⁷ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6). Depois de analisadas as etapas e as fases instanciadas em textos, é possível identificar a estrutura esquemática do gênero (EEG).

No contexto australiano, os autores elencaram 22 gêneros (Apêndice A), ou EEP, que circulavam em esfera escolar. Esses gêneros foram agrupados em famílias, como a das histórias, que englobam determinado número de gêneros que compartilham um propósito comum – no caso das histórias, o propósito é envolver o leitor. Cada gênero, por sua vez, possui propósitos específicos, bem como etapas e fases. Além disso, outras famílias, com distintos propósitos – por exemplo, informar o leitor ou orientar algum procedimento – ou com distintas (mas também semelhantes) etapas foram investigadas e categorizadas pelos autores.

Além disso, é preciso deixar claro que se aborda uma teoria de gêneros voltada ao ensino de língua na escola primária. Logo, as definições de propósitos e estruturas apresentadas também são voltadas a esse contexto, pautado em visões elementares de constituição da ciência linguística voltada para o estudo, ensino e aprendizagem de gêneros **escolares**.

Antes de Martin e Rose (2008), ainda, outros pesquisadores da LSF corroboraram com a atual perspectiva de gênero. Um deles é Plumm (2004), o qual estava preocupado em descobrir gêneros dentro de comunidades linguísticas. Para isso, o autor utilizou explicitamente as categorias de análise da linguagem descritas

⁵⁶ staged, goal oriented social processes.

⁵⁷ Recurrent local patterns within genres were recognised as schematic structures.

por Halliday (1985 [1994]) na GSF e os pressupostos sociolinguísticos de Labov (1972). Em seus estudos, Plumm (2004) visualiza outros “tipos de texto”, além do narrativo⁵⁸.

Os textos de tipo narrativo investigados em mais detalhes foram encontrados em um *continuum* de textos de maioria orientados pela experiência, tais como procedimento e recontagem, em um extremo para a clássica “narrativa de experiência pessoal”, e anedota para “exemplum” e “observação” que cada vez mais são orientados de forma interpessoal, ambos tornam-se “interpretações” do “mundo real” em contraste com a inclinação representativa direta tomada na mesma experiência pelos textos orientados pela experiência⁵⁹ (PLUMM, 2004, p. 5-6).

Percebe-se, mais uma vez, uma grande proximidade com o que Martin e Rose (2008) apresentam para as famílias de gênero, elencando gêneros para as estórias, textos factuais e argumentativos. Os primeiros, neste caso, poderiam constituir-se, por exemplo, da narrativa, *exemplum* e episódio, como citou Plumm (2004).

Rothery (1990) realizava o trabalho de “mapear gêneros” em comunidades especificamente do contexto escolar, pois estava preocupada em descobrir se os alunos tinham consciência linguística sobre leitura e construção de textos. Com efeito, em trabalho integrado entre Rothery (1990), Christie (1991; 1992) e Martin (1984; 1992), desenvolvido inicialmente na Austrália, basicamente na Universidade de Sydney, os estudos sobre gêneros da LSF começaram a se desenvolver com base no contexto de cultura, envolvendo análise de registro e identificação de suas recorrências, as quais podem se tornar padrões e, conseqüentemente, revelar gêneros. Para os autores, o gênero encontra-se nas três variáveis do registro (ou contexto de situação) campo, relações e modo, sendo materializado em textos, processo que leva o nome de **instanciação de gênero**.

Na cultura brasileira, os gêneros da família das estórias são instanciados a partir de diferentes registros. Por exemplo, um texto com os personagens aluno e professor que tenha por propósito julgar comportamentos, será uma instanciação de *exemplum*; se o propósito continuar sendo o de julgar comportamentos, mas os personagens forem o aluno e seu pai, o texto continua sendo uma instanciação de

⁵⁸ Mais uma vez, “narrative” entendido de modo geral, anteriormente à Martin e Rose (2008).

⁵⁹ The narrative-type texts investigated in further detail were found to range on a continuum from most experientially-oriented texts such as procedure and recount at one end to the classic ‘narrative of personal experience’ and anecdote to the increasingly interpersonally-oriented ‘exemplum’ and ‘observation’, both of which become ‘interpretative’ of the ‘real world’ in contrast to the straightforwardly representational slant taken on the same experience by the more experientially-oriented texts.

exemplum, pois o que se alterou foi a situação, o contexto de cultura (gênero) manteve-se inalterado. Kuhn (2017), com base em análise contextual e léxico-gramatical de fábulas veiculadas em LDs de LP, identificou que essas fábulas eram instanciações dos gêneros narrativa e *exemplum*, pois os textos analisados cumpriam diferentes propósitos a partir de EEGs desses dois gêneros, ou seja: além do contexto de situação (registro), alterou-se o contexto de cultura (gênero).

3.2 A FAMÍLIA DAS ESTÓRIAS

Assim posto, pesquisadores da Universidade de Sydney, Rothery (1990), Christie (1991; 1992) e Martin (1984; 1992), apresentam uma abordagem de gêneros com base em estudos que tinham como finalidade melhorar a educação linguística de crianças em escolas australianas. Em vista disso, os estudiosos propuseram um Ciclo de Ensino (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2013) para o trabalho de leitura e escrita com base em gêneros, como já apresentado na seção anterior.

Interessa aqui, sobretudo, explanar um pouco mais sobre a constituição de instanciações dos gêneros episódio e *exemplum*, os quais compõem o *corpus* desta pesquisa. Como ambos fazem parte de uma família, vale destacar, inicialmente, suas características gerais já descritas por Martin e Rose (2008).

Filmes de terror, séries policiais, romances criminais, todos gêneros que circulam pelo cotidiano da ficção e que contam alguma interrupção, nem sempre criminosa, realizada na vida das pessoas. Algumas vezes, o fato pode ser desvendado e os culpados detidos; em outras, a interrupção não é ou não pode ser resolvida. A partir de agora, são questões como essas, na forma de Incidente ou Evento Marcante, que passarão a ser abordadas no cenário dos fatos, por meio da apresentação de possíveis provas linguísticas para a ocorrência “estória”.

Segundo Köche e Marinello (2015), “alguns textos valem-se [...] da linguagem familiar com o objetivo de entreter o leitor e aproximar-se dele”. O termo “linguagem familiar” pode ter várias acepções, dependendo do contexto em que é tomado. De forma simplória, pode ser entendido, por exemplo, como a forma de expressão utilizada em famílias, cuja linguagem constitutiva está sujeita a fatores do contexto de situação, como o campo (domiciliar, religioso, comercial, escolar, etc.) e as relações, sobretudo de hierarquia entre os membros (avós, pais, filhos, etc.).

Em termos textuais, a linguagem familiar é entendida como aquela cujo suporte textual é carregado por estruturas e propósitos conhecidos pelos participantes da interação em seu cotidiano. Esse tipo de linguagem está associado à interação por meio do conhecimento que Bernstein (1999, p. 159) chama de “horizontal”, do “cotidiano” ou do “senso comum”. Para ele, “esta forma tem um grupo de características bem conhecidas: é provável que seja oral, local, dependente do contexto, específico, tácito, em multicamadas e contraditórias”⁶⁰ (BERNSTEIN, 1999, p. 159). Ou seja, constitui-se de um discurso familiar, recorrente e, por isso, horizontal.

Por outro lado, existe a linguagem especializada, que circula em ambientes específicos, como o escolar, acadêmico e profissional. De acordo com o autor, esse tipo de linguagem pode estar associado à interação pelo conhecimento “vertical”, em um discurso que “toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios, hierarquicamente organizada, como nas ciências”⁶¹ (BERNSTEIN, 1999, p. 159). Dessa forma, esse discurso nem sempre é familiar aos participantes da interação, os quais precisam circular pelos ambientes especializados para se apropriarem dessas formas textuais mais desenvolvidas.

Por isso, um dos primeiros textos (orais) do cotidiano que uma criança aprende, principalmente no ambiente domiciliar (ou familiar) antes de participar de eventos com discursos mais elaborados, são as estórias, como propõem Labov e Waletzky (1967). E é também por esse motivo que gêneros da família das estórias foram escolhidos para inicial trabalho de desconstrução e descrição de gêneros que circulam na esfera escolar brasileira, a partir de LDs, uma vez que no Brasil ainda há poucos trabalhos (SANTOS, 2016; SOUZA, 2016) com foco específico de descrição de instanciações de gênero que circulam na escola.

Sobre a constituição dos gêneros da família das estórias, Martin e Rose pautaram-se em estudos já feitos por outros linguistas, principalmente Labov e Waletzky (1967). Contudo, estes também desenvolveram seus pressupostos com base em outros autores, como os estudos de Propp (1958) sobre a narrativa. A diferença é que os primeiros lançaram um olhar linguístico às estórias. Propp (1958), em sua “Morfologia do Conto Maravilhoso”, depois de analisar vários exemplares de

⁶⁰ This form has a group of well-know features: is it likely to be oral, local, context dependent and specific, tacit, multi-layered and contradictory.

⁶¹ Takes the form of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organized, as in the sciences.

contos russos, discorre um modelo indutivo para sua análise, considerando-os como um todo, a partir de estruturas recorrentes que desempenham determinadas funções. Desse modo, o autor chegou a trinta e uma funções desempenhadas por personagens ou fatores externos.

Labov e Waletzky (1967), mais tarde, ao ampliarem as funções descritas por Propp, procuraram entender narrativas⁶² a partir da análise da “produção original de uma amostra representativa da população”⁶³ (p. 3), e não a partir de complexos produtos de tradições literárias ou orais, havendo uma mudança, em relação a Propp (1958), no *corpus* de análise para descrição de padrões linguístico-funcionais. Labov e Waletzky (1967) defenderam esse método porque a narrativa, para eles, seria uma evolução, “ciclos e reciclos”⁶⁴ (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 3), de elementos mais simples da linguagem humana enquanto interação social.

Para eles, não faz sentido olhar para exemplares complexos se as estruturas mais simples não foram analisadas, tendo como finalidade encontrar suas funções originárias. Assim, de acordo com os autores, “ao examinar as narrativas reais de um grande número de falantes não sofisticados, será possível relacionar as propriedades formais da narrativa às suas funções”⁶⁵ (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 3). A partir de então, os autores começaram a considerar em seus estudos a relação sistêmico-funcional entre estrutura e função de gêneros, mesmo sem estarem apropriados dos pressupostos da LSF, propostos somente mais tarde por Halliday ([1985] 1994). Esse desenvolvimento ocorre porque os autores passam a verificar a linguagem em uso e que função ela desempenha a partir de então em padrões de texto.

A técnica utilizada para entender a narrativa pautou-se na construção de unidades correspondentes à sequência temporal das experiências. Por isso, eles apresentam a seguinte definição para a narrativa: “qualquer sequência de orações que contenha pelo menos uma junção temporal é uma narrativa”⁶⁶ (p. 20). Martin e Rose (2008), vão além, enfatizando que, além da característica temporal, presente também em todos os outros gêneros da família das histórias (relato, observação,

⁶² Entende-se aqui “narrativa” de modo geral, como representação de qualquer história, e não apenas da narrativa nos termos de Martin e Rose (2008), que a entendem como um dos gêneros da família das histórias, composto pelas etapas Orientação, Complicação e Resolução.

⁶³ The original production of a representative sample of the population.

⁶⁴ Cycles and recycles.

⁶⁵ Examining the actual narratives of large numbers of unsophisticated speakers, it will be possible to relate the formal properties of narrative their functions.

⁶⁶ Any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative.

episódio, *exemplum* e notícia), a narrativa possui o propósito específico de resolver uma complicação em uma estória.

Além disso, as contribuições de Labov e Waletzky (1967), apesar de não contemplarem a diferença entre os diferentes gêneros das estórias, fundamentaram a estrutura do gênero narrativa, nos termos de Martin e Rose, pois trouxeram a noção de etapas, quais sejam: Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda. Etapas continuaram sendo usadas por Martin e Rose (2008) para descrever o gênero narrativa e todos os outros gêneros da família das estórias, por meio da Estrutura Esquemática de Gênero (EEG).

Ao verificar novamente o quadro do Apêndice A, é possível perceber que Martin e Rose (2008) diferenciam histórias de estórias e, ainda, de narrativas, fato que não fora antes mensurado pelos autores que trabalham com esses conceitos (PLUMM, 1988; LABOV; WALETZKY, 1967; PROPP, 1958). Para Martin e Rose (2008), as **estórias** “reconstroem eventos reais ou imaginados e os avaliam quanto ao estabelecimento de laços de solidariedade entre interlocutores participantes”⁶⁷ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 97). Sempre haverá avaliação em estórias, a fim de aproximar os leitores/ouvintes do enunciador. A construção das **histórias** ocorre sobre “como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como a causa é usada para explicá-los e como a Avaliatividade é usada para valorizar uma ou outra interpretação”⁶⁸ (p. 97). Por conseguinte, percebe-se que a avaliação não parte do enunciador, como nas estórias: no caso das histórias, o enunciador procura interpretar a avaliação que está no conteúdo. Ou seja, as estórias apresentam maior proximidade avaliativa entre interlocutores, enquanto as histórias se afastam, evitando a avaliatividade e preferindo o discurso neutro. Significa, destarte, uma diferença instanciada na variável relações do contexto de situação.

Para Martin e Rose (2008), ainda, a família das estórias engloba, dentre outros gêneros, a narrativa, revelando que estórias nem sempre são narrativas, enquanto histórias nunca serão narrativas, a não ser que exista alguma instanciação de macrogênero⁶⁹ da família das histórias em que haja uma narrativa encaixada. Em

⁶⁷ Reconstruct real or imagined events and evaluate them in terms which enact bonds of solidarity among participating interlocutors.

⁶⁸ how time is manipulated to order past events, how cause is used to explain them, and how appraisal is used to value one or another interpretation.

⁶⁹ “refere-se a textos que combinam, ou têm neles encaixados, gêneros elementares, como relatos, relatórios, explicações, etc. [...] é identificado com base no principal propósito do texto e suas etapas esquemáticas” (WOODWARD-KRON, 2005, p. 28).

contexto brasileiro, contudo, essa diferenciação não é feita e, em muitas áreas, como na psicologia, na literatura e inclusive na educação, os três conceitos (estória, história e narrativa) são tomados como sinônimos (FUZER; GERHARDT, 2016).

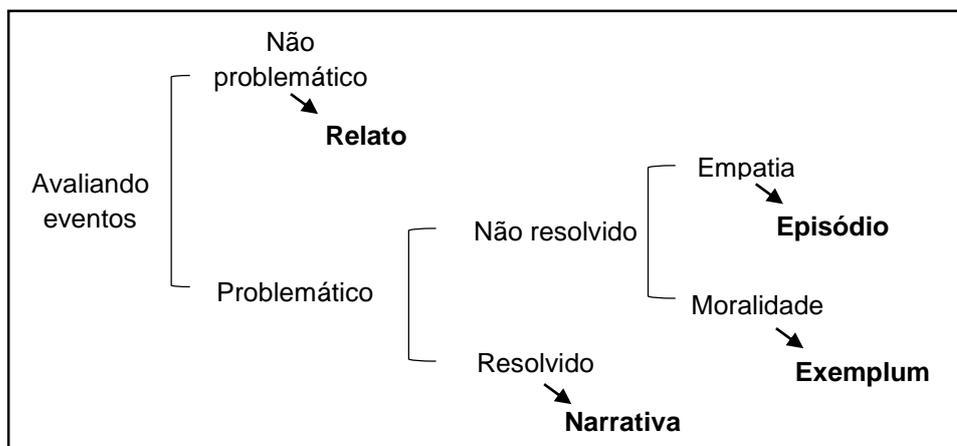
A diferença entre as instâncias dessas famílias e gêneros, na perspectiva de Martin e Rose (2008), também pode ser entendida a partir da organização estrutural e de propósitos. Estórias e histórias são famílias de gênero, que compartilham cada qual o mesmo propósito geral, mas cada gênero possui um propósito específico, que é reconhecido pela sociedade e construído, textualmente, por etapas. Por exemplo: a família das estórias possui o propósito amplo de envolver o leitor, enquanto as histórias o de informar. Já o gênero narrativa realiza o propósito específico de resolver uma complicação (ROSE; MARTIN, 2012), o episódio de compartilhar emoções e o *exemplum* o de julgar comportamentos (os propósitos específicos de todos os gêneros, de todas as famílias, são apresentados no Apêndice A). Sobre a família das estórias, Rose (2014) apresenta algumas explicações sobre o propósito e as etapas dos gêneros, explicitando que “episódios e *exempla* diferem das narrativas porque eles não têm resolução”⁷⁰ (ROSE, 2014, p. 6): no episódio, a interrupção é reagida por algum personagem; no *exemplum*, é interpretada pela personagem e/ou aquele que conta a estória.

Em vista disso, atualmente a família das estórias, conforme Rose e Martin (2012), possui quatro gêneros: (1) relato, cujo propósito é relatar eventos; (2) narrativa, em que se resolve uma complicação; (3) *exemplum*, em que se julgam comportamentos e (4) episódio, em que se compartilham emoções. Em outros estudos, os pesquisadores de Sydney também apontam outros gêneros que compõem essa família.

Martin (2008) esquematiza gêneros da família das estórias conforme a natureza avaliativa dos eventos e a solidariedade deles com o leitor e vice-versa (Figura 3).

⁷⁰ Anecdotes and *exemplums* differ from narratives because they have no Resolution.

Figura 3 – Natureza de eventos de gêneros da família das estórias



Fonte: traduzido de Martin (2008, p. 320).

Verifica-se que as formas de reação aos textos também configuram o gênero. Um texto cujos eventos não são problemáticos, por exemplo, será um relato. Quando esses eventos são problemáticos, esse problema pode ser resolvido ou não. Se for resolvido no texto, será uma instanciação de narrativa; se não for resolvido, mas avaliado, há duas possibilidades de gênero: se a reação for de empatia, episódio; se a reação for de julgamento, *exemplum*.

Rose (2014) acrescentou o gênero (5) notícia, que possui como propósito compartilhar registros de eventos. Além disso, Martin e Rose (2012), ainda antes, apontaram o gênero (6) observação, cujo propósito é compartilhar uma resposta pessoal a coisas ou eventos. À medida que os estudos acerca de gêneros escolares vão se desenvolvendo, o quadro representativo de constituição dos gêneros vai aumentando. Até o momento, a partir de levantamentos realizados na literatura sobre o assunto, foi possível organizar um quadro com gêneros mapeados e descritos por pesquisadores de gêneros da LSF a que tivemos acesso até o presente momento (ver Apêndice A).

Sobre a EEG, Martin e Rose (2008) afirmam que ela constitui passos para alcançar propósitos em gêneros. Verifica-se que há uma sequência de encadeamento das etapas em gêneros, em que uma constrói a outra a fim de alcançar o propósito do gênero. Rothery e Stenglin (2000) apresentam que todos os gêneros da família das estórias apresentam a mesma etapa inicial, a **Orientação**, e que são as “etapas

intermediárias”⁷¹ (p. 238) que definem os gêneros. Segundo Martin e Rose (2008), a estória apresenta uma sequência de atividades esperadas, em que, por exemplo, personagens e lugares são apresentados em um fluxo natural de eventos. Contudo, nos gêneros em que a etapa Orientação é usada, essa expectativa é interrompida e o que distingue um gênero do outro, no critério estrutural, é a natureza dessa interrupção e como ela é respondida.

A narrativa, nesse caso, apresenta a etapa **Complicação**, que, normalmente, constitui-se de uma sequência de atividades que lida com uma perturbação do fluxo normal de eventos, inicialmente instaurado pela Orientação, revelando um problema aos participantes (ROTHERY; STENGLIN, 2000). Esse problema, por sua vez, é resolvido na etapa **Resolução**, a qual tem por função liberar a tensão gerada pela complicação e fazer a estória voltar ao fluxo normal de eventos. Dessa forma, a narrativa também pode apresentar, opcionalmente, a etapa **Coda**, em que o autor/narrador reorienta a estória trazendo-a ao presente. Algumas vezes, ela funciona como interpretação para fatos da atualidade. Portanto, são etapas obrigatórias da narrativa: Orientação, Complicação e Resolução. O exemplo 38 a seguir demonstra uma instanciação de narrativa retirada do universo de análise deste trabalho.

Exemplo 38 – Narrativa

Etapas	Instanciação de Narrativa – O dia em que vi Pégaso nascer
Orientação	<p><i>Meu nome é Atena. Sou a Deusa da sabedoria. [...] Foi por admirar a força da juventude e a pureza de espírito que resolvi ajudar Perseu, o mais nobre de todos os jovens guerreiros da antiga Grécia. Tudo começou inesperadamente, no meio de uma festa. Eu costumava observar Perseu do alto do Olimpo e acompanhar seu treinamento de guerreiro. Ele era jovem, veloz, esperto, mas gostava de tentar fazer coisas além de suas forças. Convidado para jantar na casa do rei, Perseu decidiu que precisava impressioná-lo. E declarou, diante de todos os convidados, que arriscaria a vida para matar Medusa, minha monstruosa inimiga, a criatura gigantesca que destruí todos os que se atrevessem a entrar em seu esconderijo nas cavernas. Medusa era o nome de uma das três cabeças das górgonas que habitavam o corpo de um enorme dragão. Suas patas mortais eram de bronze, e as pequenas patas, de ouro. O olhar de medusa era tão poderoso que transformava homens em estátuas de pedra. Para vencê-la, seria necessária muita força, agilidade e toda a proteção do mundo. Quando me contaram que Perseu havia se oferecido para enfrentar a fera, admirei sua coragem e resolvi ajudá-lo.</i></p>

⁷¹ “midlle stages”.

	<p><i>Assim que a luta entre ambos foi marcada, tive uma ideia: chamei à minha presença Hermes, meu irmão, mensageiro dos deuses, e juntos nos revelamos a Perseu. Nós lhe dissemos que precisávamos estar ao seu lado durante a luta e que, caso desejasse a vitória, deveria obedecer às nossas ordens. Primeiro lhe pedimos que procurasse as ninfas, as jovens mágicas dos lagos e rios, pois elas o amavam e fabricariam uma arma especial para ele.</i></p> <p><i>Perseu obedeceu, e das lindas ninfas ganhou sandálias aladas, uma sacola mágica e um capacete que lhe conferiu o poder da invisibilidade. Hermes, achando que Perseu necessitava de mais de uma arma, ofereceu-lhe uma lança leve e cortante como a minha. Quanto a mim, Palas Atena, deusa grega da sabedoria, resolvi acompanhá-lo pessoalmente e lutar a seu lado caso fosse preciso.</i></p> <p><i>No dia do combate, desci até a gruta do monstro e me escondi num canto. O lugar era repugnante. A fera exalava um cheiro horrível, o ar estava úmido e pesado, por todos os lados eu via estátuas de pedra, na verdade os corpos dos guerreiros assassinados por Medusa e suas irmãs.</i></p> <p><i>A entrada de Perseu foi inesquecível. Ele rasgou os céus como uma águia. Rapidamente aplicou um golpe certeiro no monstro e cortou-lhe uma das cabeças. Sangue verde espalhou-se por toda a caverna, e as duas cabeças restantes começaram a urrar.</i></p> <p><i>Ainda voando, Perseu afastou-se e, em seguida, apontou sua lança contra a segunda cabeça. Ela também caiu por terra.</i></p>
Complicação	<p><i>Só que, quando isso aconteceu, uma das patas do monstro o atingiu e Perseu perdeu o equilíbrio. Seu capacete caiu no chão e ele imediatamente se tornou visível.</i></p> <p><i>— Ah! Jovem atrevido! — Gritou a Medusa com sua voz grossa e tenebrosa.</i></p> <p><i>No ar, Perseu voava em círculos, mantendo-se de costas para o monstro. Ele sabia que, caso a fitasse nos olhos, se transformaria numa estátua.</i></p> <p><i>— Agora você não me escapa!</i></p> <p><i>Percebi que precisava entrar em cena.</i></p> <p><i>Lembrei-me de que tinha um escudo comigo. Gritei:</i></p> <p><i>— Perseu! apanhe o escudo, proteja-se!</i></p> <p><i>Recuperando as forças, Perseu agarrou meu escudo no ar. Ele havia sido forjado pelas ninfas. Sua superfície brilhava com a limpidez das águas e refletia imagens como um espelho. Empunhando-o, Perseu desafiou a fera:</i></p> <p><i>— Olhe para mim, criatura medonha!</i></p>
Resolução	<p><i>Quando ela percebeu o truque, era tarde demais. Perseu levantou o escudo na altura da cabeça do monstro. Assim que a Medusa olhou para a própria imagem refletida em sua superfície polida, sentiu seu corpo todo enrijecer-se e transformar-se numa gigantesca estátua acinzentada.</i></p> <p><i>Perseu desceu ao solo e eu o amparei. Ele se recostou contra a parede e, ao seu lado, presenciei uma das mais belas cenas de minha longa vida de deusa. Do sangue verde e viscoso das horríveis górgonas saiu uma luz azul dourada e brilhante que aos poucos foi tomando forma. Lentamente foram surgindo os contornos de um maravilhoso cavalo alado.</i></p> <p><i>O magnífico animal aproximou-se de nós e abaixou a cabeça, balançando a crina ondulante e prateada como se nos cumprimentasse. O nome Pégaso estampou-se em minha mente e eu o acariciei. Em seguida, Perseu montou no dorso do animal para que este o levasse até seu rei.</i></p>
Coda	<p><i>Perseu prometera entregar-lhe a cabeça cortada de Medusa. E que espanto meu jovem amigo causaria ao mostrar aos gregos seu luminoso animal e seu novo escudo, com a face tenebrosa da Medusa eternamente marcada em sua superfície mágica!</i></p>

No episódio⁷², os eventos, situações ou sentimentos são interrompidos pela etapa **Evento Marcante**, o qual pode ser bom ou ruim, dependendo da natureza dos fatos estabelecidos inicialmente. Sobre isso, Martin e Rose (2008) argumentam que “um episódio pode ser mais cômico do que trágico; de fato, os episódios são um gênero popular para histórias e piadas com humor”⁷³ (MARTIN; ROSE, 2008, p. 61). Essa interrupção, no entanto, não é resolvida, mas reagida por algum participante, por meio da etapa **Reação**. O exemplo 39 demonstra um exemplo de instanciação do gênero episódio retirado do *corpus* de análise.

Exemplo 39 – Episódio

Etapa	PL6E3
Orientação	<i>E tinha aquele professor de gramática que gostava de falar direitinho, em Português limpo, a pronúncia bem-caprichada, os termos bem-escolhidos.</i>
Evento Marcante	<i>Ao ouvir as gírias que os filhos usavam,</i>
Reação	<i>ficou escandalizado e pediu: — Eu queria pedir um favor, pode ser? — Claro, papai. — Por favor, não falem duas palavrinhas: uma é “cafona” e outra é “careta”. Está bem? — Tudo bem, papai. Quais são as palavras?</i>

Fonte citada: ZIRALDO. **As anedotinhas do Bichinho da maçã**. 14. ed. São Paulo: Melhoramento, 1988. p. 8.

A etapa Reação, no episódio, tem como ponto central uma avaliação de Afeto, pois é essa categoria do Sistema de Avaliatividade que “lida com valores que são mais constantes em todos os campos da cultura”⁷⁴ (MARTIN e WHITE, 2005, p. 35). No Quadro 3, é possível visualizar como as categorias de Avaliatividade atuam nas histórias.

⁷² O termo, no original em inglês é *anedocte* (MARTIN e ROSE, 2008). Contudo, preferiu-se aqui traduzir o termo por episódio pois a anedota, no contexto brasileiro, geralmente apresenta um teor cômico, enquanto que, para os australianos, pode ser cômico ou trágico. Assim, o termo episódio, no Brasil, parece ser mais “neutro” nessa relação e optou-se por essa tradução.

⁷³ An anecdote may be comic rather than tragic; indeed anecdotes are a popular genre for humorous stories and jokes.

⁷⁴ deals with resources for construing emotional reactions.

Quadro 3 – Subsistemas de Atitude em gêneros da família das estórias

INSTÂNCIA	EXPERIÊNCIA	RESPOSTA	EXPERIÊNCIA	ATITUDE
Relato	Recordação	[prosódica]	-	Variável
Episódio	Evento Marcante	Reação	-	Afeto
<i>Exemplum</i>	Incidente	Interpretação	-	Julgamento
Observação	Descrição de Evento	Comentário	-	Apreciação
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	Variável

Fonte: Martin e Rose (2008, p. 53).

No *exemplum*, a interrupção ocorre de forma inesperada, configurando-se como a etapa **Incidente**. Esta, normalmente inserida no texto por alguma circunstância temporal (como qualquer outro problema), sempre envolverá um comportamento que pode ser admirável ou condenável (MARTIN; ROSE, 2008). Esse gênero também não retorna ao fluxo normal de eventos, mas tem o comportamento interpretado por meio da etapa **Interpretação**. A interrupção, neste momento, é mais local ou específica da variável de registro campo, se comparada à narrativa, que “lida com valores que são mais constantes ao longo dos campos de cultura”⁷⁵ (ROTHERY; STENGLIN, 2000). A seguir, o exemplo 40 apresenta uma instanciação de *Exemplum* retirada do *corpus*.

Exemplo 40 – *Exemplum*

Etapas	PL6E8 - O sapo e o escorpião
Orientação	<i>Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.</i>
	<i>– Você me carrega nas costas pra eu poder atravessar o rio? – Perguntou o escorpião ao sapo.</i>
	<i>– De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer. – Mas, se eu te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo. O sapo concordou.</i>
Incidente	<i>Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada mortal do escorpião.</i>
	<i>– Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! – Disse o sapo. E o escorpião simplesmente respondeu:</i>
Interpretação	<i>– Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E eu não posso mudá-la.</i>

Fonte citada: PRIETO, H. **O livro dos medos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25.

⁷⁵ deals with values that are more constant across the fields of the culture.

No *exemplum*, a avaliação de Julgamento contempla “recursos para avaliar o comportamento de acordo com vários princípios normativos”⁷⁶ (ROTHERY; STENGLIN, 2000, p. 35). Serão recorrentes, então, avaliações de Julgamento acerca de valores sociais (Quadro 3). Sobre valores, os autores ainda fazem comparações com a narrativa:

o *exemplum* é semelhante à narrativa em que se trata de interrupção para usualidade, mas, ao contrário da narrativa, o significado da interrupção pode ser mais local ou específico do campo. Narrativa, por outro lado, lida com valores que são mais constantes ao longo dos campos de cultura (Rothery e Stenglin, 2000, p. 243)

Rothery e Stenglin (2000) apontam que os eventos presentes em *exempla* servem para ilustrar o julgamento. Logo, é na etapa Evento ou na fase evento (fases são blocos textuais menores que a etapa que ajudam a construí-la e que desempenham funções da experiência humana) que os julgamentos acontecem, e não na etapa Interpretação, a qual normalmente instancia a fase comentário ou reflexão. Em exemplos de análise, esses autores afirmam, ainda, que o julgamento sobre valores pode estar implícito no texto e, por isso, entende-se que é preciso atentar às avaliações não inscritas no texto, conforme apontam Martin e White (2005). A etapa Interpretação, separada algumas vezes do texto e chamada de “moral”, apresenta como “resultados positivos são possíveis a partir de eventos negativos”⁷⁷ (ROTHERY;STENGLIN, 2000, p. 243).

Diante dessa categorização, os gêneros episódio e *exemplum* podem parecer semelhantes, pois, diferentemente da narrativa, não têm o problema resolvido. Rose (2008) explica, nesse sentido, que uma das diferenças se instaura nas relações de avaliação dos gêneros, as quais variam: no episódio, são avaliados sentimentos de quem conta a estória; no *exemplum*, é avaliado o comportamento de uma personagem não necessariamente de quem conta a estória. Mais uma vez, apresenta-se necessária análise da constituição linguística dos gêneros.

No caso do gênero relato, as etapas constitutivas são Orientação e **Registro de Eventos**, sem conter necessariamente uma complicação/interrupção. Dessa forma, em se tratando de um texto em que há, além da orientação, o relato de fatos que ocorreram em uma sequência no tempo, tem-se uma instanciação de relato. O

⁷⁶ resources for assessing behavior according to various normative principles.

⁷⁷ positive outcomes are possible from negative events.

exemplo 41, a seguir, elucida uma instanciação desse gênero, retirada do universo de análise.

Exemplo 41 – Relato

Etapas	Texto
Orientação	<i>Ao longo daquele dia, Dom Quixote viajou inclinado sobre a cabeça do seu cavalo, porque os ossos lhe doíam tanto não podia endireitar-se. Ao entardecer, apareceu na beira da estrada uma venda, que era o lugar onde se hospedaram os viajantes, e então Sancho disse:</i>
Eventos	<p><i>– Alegre-se, senhor que ali adiante vejo uma venda. Dom Quixote levantou a cabeça, olhou ao longo e respondeu: – Essa não é uma venda, mas um castelo. – Estou lhe dizendo, senhor, é uma venda. – É um castelo! – É uma venda! – Um castelo!</i></p> <p><i>Passando nisso um tempão, sem que nem Dom Quixote e nem Sancho dessem o braço a torcer. Quando chegaram a venda estava abarrotada, mas assim mesmo o vendeiro arrumou um par de camas uma palheiro para que pudessem passar a noite. Antes de deitar Sancho bebeu uma garrafa de vinho e adormeceu que nem uma pedra.</i></p> <p><i>Em compensação Dom Quixote continuou acordado durante muito tempo, porque havia começado a pensar que naquele castelo vivia uma linda princesa.</i></p> <p><i>"Com certeza aproximou-se por mim ao me ver chegar," dizia para si mesmo, " e essa noite vira confessar-me o seu amor. Mas não lhe posso corresponder, por que meu coração pertencem a "Dulcineia".</i></p> <p><i>De tanto pensar passou mais de três horas de olhos abertos que nem coruja.</i></p> <p><i>De repente, ao bater a meia-noite, ouviram-se passos além da porta do palheiro, e Dom Quixote murmurou: "Ai, meu Deus! Chegou a princesa!"</i></p>

Fonte citada: CERVANTES, Miguel de. **Era uma vez D. Quixote**. Adaptação de Augustin Sánchez Aguilar e tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Global, 2005. p. 41-2.

Além de não conter interrupção marcada, no relato não há ocorrências recorrentes de avaliações do subsistema de Atitude. No exemplo 41, a instanciação do relato é apenas uma parte do texto completo, intitulado “Era uma vez D. Quixote”, o que leva a inferir o encaixamento da instanciação de relato possivelmente em um macrogênero que constitui a estória inteira. Nesse caso, percebe-se que o relato ajuda a construir o propósito de outro texto maior, que necessita de análise para verificação da instanciação de gênero.

O gênero observação, como o relato, também não contém uma interrupção. Contudo, diferente do relato, em que há eventos de natureza material, na observação há, além da etapa Orientação, há a etapa **Comentário**, de natureza mental. Assim,

conforme Martin e Rose (2008), o ponto principal da observação é “compartilhar uma resposta pessoal a coisas ou eventos” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 63). O exemplo 42 a seguir demonstra um caso de instanciação de observação retirado do universo de análise.

Exemplo 42 – Observação

Etapas	Providencial diário
Orientação	<i>Ajude-me, Diário! Preciso de conselhos!</i> <i>A Carolina, minha melhor amiga, está vivendo uma paixão impossível!</i>
Comentário	<i>A coitadinha está se alimentando de ilusões, no café da manhã, no almoço e no jantar. A pobre perdeu a noção como quem perde um ônibus. Parece amor platônico, mas está mais para amor daltônico!</i> <i>Não sei mais o que fazer.</i> <i>Amanhã, na aula, vai ser a hora da verdade.</i>

Fonte citada: Ziraldo. **Diário de Julieta** – As histórias mais secretas da Menina Maluquinha. São Paulo: Globo, 2006, p. 30.

O gênero notícia não apresenta a etapa Orientação: em seu lugar, normalmente para iniciar o texto, há a etapa Lead e depois a etapa Ângulos, como descreve Rose (2014): “as notícias [...] começam com um parágrafo de Lead que resume a estória, e, em seguida, volta a ela a partir de vários Ângulos”. Além disso, o autor ressalta que elas não avaliam, nem são sequenciadas no tempo. A seguir, no exemplo 43, é reproduzida uma instanciação de notícia.

Exemplo 43 – Notícia

Etapas	Deu a louca nas noivas
Lead	<i>A novidade no mercado de fotografias para casamento é estragar o vestido do grande dia</i>
Ângulos	<i>Atire o primeiro buquê – antes do casamento – a noiva que nunca se estressou com medo de que pingos, manchas ou rasgos estragassem o vestido do grande dia. Numa espécie de exorcismo desse medo, a novidade do momento no mercado de bodas consiste em fazer exatamente isso, só que diante de uma câmera. São ensaios fotográficos realizados em algum momento depois da cerimônia. Os pombinhos voltam a usar os trajes nupciais e se aventuram em matagais, cachoeiras, margens de rios... Batizadas de Trash the Dress (detone o vestido, em inglês), as sessões surgiram há cerca de cinco anos nos Estados Unidos – as americanas chegaram a atear fogo à roupa. Por aqui, ganharam nomes como A História Continua ou The Day After (O dia seguinte). “Estamos acostumadas a ver a noiva impecável, com postura certinha”, diz a fotógrafa S. E. S., que clicou os recém-casados S. e L. M. em lua de mel, em Campos do Jordão. É uma oportunidade de conseguir cenas diferentes.” [...] A brincadeira custa entre 1000 e 20000 reais, preço que varia de acordo como o fotógrafo, a locação e o tipo de álbum.</i>

Fonte citada: **Veja**. São Paulo, n. 2167, 2010.

Martin e Rose (2008) e Rose (2014) apontam, além das previsíveis etapas para caracterização dos gêneros da família das histórias, as fases, as quais desempenham determinadas funções (Quadro 4) atreladas às experiências humanas. São mais maleáveis e podem aparecer de forma aleatória em qualquer gênero da família, ao contrário das etapas, que são fixas em cada gênero. Também, uma mesma fase pode aparecer em diferentes etapas de um mesmo gênero, e, em alguns casos, repetidas vezes, dependendo da extensão do exemplar.

Rose (2013) indica que “tipos de fases dependem do gênero do texto, bem como do seu campo, do que está em causa no texto”⁷⁸ (ROSE, 2013, p. 5). Além disso, “etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como ela se desenrola dentro dessa estrutura global”⁷⁹ (ROSE, 2013, p. 5). Verifica-se, por conseguinte, que as fases realizam etapas, as quais determinam o gênero que, por sua vez, realizam a família, numa espécie de sistema, podendo-se pensar em “sistemas de gênero”.

As fases são, portanto, recursos que, como as etapas, movem sequências, a fim de construir propósitos e engajar leitores/ouvintes. Contudo, as fases interpretam segmentos menores de significado dentro da estrutura global das etapas. As fases podem ser representadas por um único complexo oracional ou, até mesmo, por uma única oração, como exemplificam Martin e Rose (2008, p. 79): “as fases consistem em uma ou mais mensagens, e uma ou mais fases constituem uma etapa de gênero”⁸⁰.

Quadro 4 – Fases em histórias

Fases	Funções de engajamento
Cenário	Apresenta o contexto (identidades, atividades, espaços)
Descrição	Evoca o contexto (traz à luz lembranças e respostas emocionais)
Evento	Sucessão de eventos materiais
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado de comportamento e/ou atitude
Problema	Tensão criada por contraexpectativa (“mas”)
Solução	Fim da tensão criada por contraexpectativa
Comentário	Introdução do comentário do narrador
Reflexão	Introdução dos pensamentos dos participantes

Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 82).

⁷⁸ Types of phases still depend on the genre of the text, as well as its field – what the text is about.

⁷⁹ Stages organize the global structure of each text, but phases organize how it unfolds within this global structure.

⁸⁰ phases consist of one or more messages, and one or more phases constitute a generic stage.

É preciso tomar cuidado, também, para não confundir etapas e fases, pois algumas levam o mesmo nome. Há, nesse caso, a etapa Reação, que pode ser realizada pela fase reação ou outras, como comentário ou descrição. Outro caso é a etapa Evento Marcante, que é instanciada pela fase evento ou outras, como problema ou efeito, por exemplo. Torna-se importante destacar, como método de distinção, que fases são escritas com inicial minúscula e etapas com inicial maiúscula (MARTIN, 2014, p. 5).

Conforme Martin e Rose (2008), as fases cenário e descrição elaboram a linha da estória, apresentando ou descrevendo identidades, locais ou atividades. A fase evento constitui-se de eventos sucessivos, mas não necessariamente exige uma complicação ou concessão. Essas tarefas são delegadas aleatoriamente às fases: problema, a qual cria tensão ao contrariar uma expectativa positiva; efeito, que apresenta um resultado explicitamente material e, por isso, costuma aparecer logo após a fase evento; reação, a qual se configura como a evidência de um comportamento ou atitude do(s) participante(s), novamente em resposta às fases precedentes (MARTIN; ROSE, 2008).

Ainda, a fase solução, segundo Martin e Rose (2008), pretende surgir após a fase problema, a fim de liberar a tensão, contrariando a expectativa negativa. As fases comentário e reflexão, de acordo com os autores, ocorrem por projeção, em que a primeira suspende o fluxo de atividade para introduzir os comentários de quem conta a estória, ao passo que a segunda introduz os pensamentos dos participantes.

Essas fases, ainda de acordo com Martin e Rose (2008), podem ser identificadas por estruturas temáticas recorrentes, como, por exemplo, a conjunção “então” (PL6E5), que marca a fase evento ou reação. Rothery e Stenglin (2000) também apontam que o evento é frequentemente realizado por conjunções sucessivas temporais, como “foi quando” (PL6E4). A fase problema normalmente é representada pela contraexpectativa “porém” (PL6E8), e as fases efeito, reflexão e reação geralmente são evidenciadas pela conjunção “assim” (PL6E5). A própria família das estórias pode ser sinalizada por uma marca temática da fase cenário, comumente pela locução “era uma vez” (PL6E8), na etapa Orientação.

Ainda segundo Martin e Rose (2008), a mudança de uma fase para outra pode ser sinalizada por um interruptor na identidade das personagens. São mudanças lexicais do âmbito da atividade, das pessoas, dos lugares e das avaliações, no caso de fases avaliativas (reações, comentários, reflexões).

Martin e Rose (2008) reiteram que os tipos de fases não são determinados apenas por categorias gramaticais, eles podem assumir muitas formas, incluindo: atributos atitudinais, como “ficou escandalizada” (PL6E3); ideias, como “vamos supor que” (PL6E5); locuções: “na semana que se seguiu” (PL6E4); ou ações envolvendo processos: “A gente chegava muito cedo” (PL6E4). Da mesma forma, cenário, problema e solução podem ser realizadas por ações, locuções, ideias ou atributos. O diálogo pode ser inserido em qualquer fase da estória, realizando uma fase após a outra.

De acordo com Martin e Rose (2008), fases elaboram ou aprimoram a sequência de atividades em uma estória. As fases comentário e reflexão ocorrem em maior frequência como projeção. Na fase comentário, quem conta a estória invade pensamentos para comentar sobre os eventos ou participantes. Em contraste, na fase reflexão, são colocados no discurso os pensamentos dos participantes, seja por citação ou relato. Esta última fase, ainda conforme os autores, é característica penetrante da ficção literária, mas são menos comuns em estórias orais e infantis (MARTIN; ROSE, 2008).

Além disso, Martin e Rose (2008) propõem que outras etapas ou fases podem ser descobertas em outras pesquisas, a partir de outras culturas. Exemplo disso está na pesquisa feita por Santos (2016), na qual o autor identificou as etapas Objeto de Análise e Perguntas para o gênero Instrução para análise, da família dos procedimentos.

No próximo capítulo, é apresentada a metodologia que embasou o trabalho de análise de estórias em contexto de LD de LP.

4 METODOLOGIA – COMO O FATO É INVESTIGADO

É preciso que a decisão dos jurados derive do acervo probatório. Assim, se as provas dos autos demonstram, unanimemente, que o réu não agiu em legítima defesa, sua absolvição com base nessa excludente de ilicitude é declaradamente contra a prova dos autos. E vice-versa: se as provas demonstram, à unanimidade, que o réu agiu em legítima defesa, eventual condenação se dissocia das provas colhidas. Exige-se, contudo, que a decisão dos jurados não encontre arrimo em alguma prova. Afinal de contas, os jurados têm inteira liberdade de julgar, e essa liberdade lhes confere o direito de optar por uma das versões. Se a sua decisão é estribada em alguma prova, não se pode dizer ser ela manifestamente contrária ao apurado no corpo do processo.

(Tourinho Filho, promotor de justiça aposentado pelo Ministério Público de São Paulo. In: NUCCI, 2008, p. 360).

Retornando à metáfora da prova dos fatos, percebe-se que, da mesma forma que jurados em um processo penal têm certo grau de discernimento entre o que é verdade ou não, na área da linguística, cabe ao linguista verificar, por meio de seus dados, o que lhe convém ou não em relação aos pressupostos já apontados pela ciência. Frente a isso, infere-se que pesquisas linguísticas são muitas vezes de cunho qualiquantitativas, capazes de “provar” hipóteses conceituais a partir de marcas linguísticas, como acontece na presente pesquisa.

Logo, a pesquisa empregada é do tipo qualiquantitativa, pois utiliza recorrências quantitativas (que não atuam sozinhas para se chegar a resultados) e uma interpretação qualitativa dos dados, considerando as “múltiplas construções da realidade” (MOTTA-ROTH; HENGES, 2010, p. 113) possíveis para a área da linguística. Nesse sentido, as autoras esclarecem que, “em linguística (e talvez em todas as outras áreas), ambas as metodologias são necessárias, em vista da natureza complexa do fenômeno a ser estudado (a linguagem)” (p. 114).

Halliday (2006), por sua vez, pensa essas questões a partir da distinção estabelecida por muitos pesquisadores entre linguística teórica e aplicada. Ele não estabelece, em seu trabalho de descrição linguística, diferenças entre elas. Pelo contrário: para o autor, as duas se fortalecem, de forma que uma não preceda ou tenha mais valor que a outra, mas que atuem juntas, em que uma dependa da outra, a favor da descoberta de resultados e do avanço da ciência linguística.

A seguir, são apresentados o universo de análise e, em duas seções, os passos da constituição das duas partes do *corpus*: 1) estórias e 2) atividades gramaticais e

discursivas do LD sobre as estórias. Também, serão apontados os critérios e passos das análises, que dão conta, como Halliday e Matthieseb (2014) afirmam, de um trabalho de via de mão dupla, pois é utilizada uma teoria linguística que vai sendo construída junto com os resultados das análises.

4.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

Inicialmente, para delimitação do universo de análise, que contempla as duas partes do *corpus* (instanciações de estórias e atividades sobre essas estórias), fora feito levantamento de LDs de LP de Anos Finais do EF no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a partir do Sistema de Controle de Material Didático (SIMAD). Esse procedimento foi realizado a fim de verificar quais eram os livros do PNLD mais distribuídos nas respectivas séries, no ano de 2014, para o triênio 2014-2016, pelas escolas públicas municipais, estaduais e federais de Santa Maria, RS.

Como resultado, identificaram-se as coleções “Português – Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) como o primeiro mais escolhido (38%), e “Projeto Teláris – Português” (BERTIN; BORGATO; MARCHEZI, 2012) como o segundo (32%), conforme pesquisa prévia (FUZER; GERHARDT; CARGNIN, 2015). A partir desses resultados, que podem ser vistos no Quadro 5 a seguir, delimitaram-se essas duas coleções como objeto de estudo.

Quadro 5 – Distribuição de LDs de LP pelo PNLD (2014) em escolas públicas de Santa Maria - RS

COLEÇÃO	ESCOLAS	TOTAL DE ESCOLAS	
Português LINGUAGENS. CEREJA e MAGALHÃES. 7. ed. reformulada. São Paulo: Saraiva, 2012.	Boca do Monte Profª Celina de Moraes Dr Antonio Xavier da Rocha Erico Verissimo Irmão José Otão Marechal Rondon Olavo Bilac	Padre Caetano Paulo Freire Reinaldo Fernando Coser Almiro Beltrame Tancredo Neves General Gomes Carneiro	13
Projeto português. BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.	Teláris: Augusto Ruschi Dr Paulo Devanier Lauda Dr Walter Jobim Edson Figueiredo Humberto de Campos Princesa Isabel	Indígena Augusto Ope da Silva Joao Belém Profª Margarida Lopes Marieta D'Ambrósio Arroio Grande	11
SINGULAR & PLURAL: leitura, produção e estudos de...	Dom Antonio Reis Profª Naura Teixeira Pinheiro Padre Romulo Zanchi		03
PARA VIVER JUNTOS português	Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco Profª Edna May Cardoso		03
Jornadas.port – língua portuguesa	Coronel Pilar Joao Link Sobrinho		02
PROJETO BURITI – PORTUGUÊS	Cicero Barreto		01
VONTADE DE SABER – PORTUGUÊS	Santa Marta		01
TOTAL			34

Fonte: Autora.

De acordo com estatísticas do PNLD, as duas coleções de livros selecionados para as análises deste trabalho ficaram com a mesma colocação de escolha no âmbito nacional (Quadro 6). Por isso, é possível dizer que esta pesquisa não se restringe a um cenário local, mas amplifica-se e alcança o cenário nacional.

Quadro 6 – Distribuição de LDs de LP pelo PNLD (2014) em escolas públicas brasileiras

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	

Fonte: FNDE – PNLD.

Para constituição do *corpus*, foram selecionadas instanciações de estórias e as atividades propostas pelo LD, conforme critérios de seleção apresentados nas seções 4.2 e 4.3.

4.2 PRIMEIRA PARTE DO *CORPUS* – INSTANCIAÇÕES DE ESTÓRIAS

Nesta seção, são apresentados os critérios para seleção das instanciações de estórias nos LDs do universo de análise, o *corpus* e seus procedimentos de análise.

4.2.1 Critérios de seleção das estórias

Para a seleção de instanciações de estórias, foram estabelecidos três critérios: 1) instanciar o propósito da família das estórias; 2) constituir-se de linguagem verbal; 3) ter potencial de instanciação dos gêneros episódio e exemplum. O detalhamento do estabelecimento dos critérios são explanados a seguir.

1) Instanciação do propósito da família das estórias: foram selecionados textos que tinham o propósito geral de envolver o leitor (MARTIN; ROSE, 2008). Para identificar esse propósito, foram utilizados três critérios linguísticos: recursos interpessoais; sequência de eventos e tempo passado, exemplificados a seguir.

1.1) Identificação de recursos interpessoais: os recursos interpessoais, segundo Rothery e Stenglin (2000), situam-se, sobretudo, em falas de personagem, introduzidas por meio de Citação ou Relato. Para os autores, “os significados interpessoais nos dizem que o evento é emocionante, engraçado, aterrorizante, etc”⁸¹ (p. 231); os eventos, repletos de interpessoalidade, conferem entretenimento à estória, como nos exemplos 44 e 45⁸².

44	– Ora, ora! – exclamou a mosca. – Viva eu quente e ria-se a gente. (PL6E714).	cenário	Orientação
45	Perguntei-lhe se se lembrava , com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua de nossa infância. (PL6E2).	comentário	Coda

No exemplo 50, na Citação, a exclamação *Ora, ora!* revela a admiração da personagem diante dos fatos. No exemplo 51, há um processo mental – *se lembrava* – que, junto à circunstância de intensidade – *com a mesma intensidade que eu* – representa de uma recordação emocional, de uma lembrança que está na mente da personagem que fala. Além disso, há a inserção, na estória, de quem a conta, o qual vira personagem.

1.2) Sequência de eventos: a introdução dos eventos ou a demarcação das etapas do gênero (MARTIN e ROSE, 2008) podem ser realizadas por meio de circunstâncias de localização de tempo, como nos exemplos 46 e 47.

46	Outro dia nasceu uma flor na calçada, (PL7E5).	evento	Evento Marcante
47	Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jardim. (PL6E2).	comentário	Coda

⁸¹ the interpersonal meanings which tell us that event are exciting, funny, terrifying, etc.

⁸² Os exemplos são excertos extraídos de estórias do *corpus* desta pesquisa.

O exemplo 52 insere um momento da sequência dos fatos, introduzindo o início de uma fase evento na estória, ao passo que o exemplo 53 reorienta a estória para o presente na etapa Coda.

1.3) Tempo passado: processos nas formas de pretérito (perfeito, mais que perfeito do indicativo e/ou pretérito do subjetivo) representam acontecimentos passados. A seguir, foram destacados dois exemplos, o primeiro sinaliza o tempo passado perfeito e o segundo o imperfeito.

48	<i>Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava. Eles fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava aquilo pergunta ao homem que cavava. (PL6E2).</i>	problema	Evento Marcante
----	--	----------	-----------------

49	<i>Um urso passava o tempo contando como gostava dos homens(PL6E15).</i>	cenário	Orientação
----	--	---------	------------

No exemplo 48, o processo *fizeram* revela uma ação que ocorreu no tempo passado e que já acabou. No exemplo 49, o grupo verbal *passava contando* também evidencia um comportamento da personagem situado no passado, mas num tempo impreciso, que indica rotina.

Nem sempre esses dois últimos critérios (sequência de eventos e tempo passado) foram observados ao mapear os textos instanciadores de estórias, já que o critério essencial utilizado para reconhecer essa família foram a presença de entretenimento nos textos. Isso foi considerado porque, se uma construção textual apresentasse apenas o tempo passado, por exemplo, sem categorias de interpersoalidade que geram o entretenimento, por meio de falas de personagens, poderiam estar instanciando gêneros da família das histórias, cujo foco de constituição léxico-gramatical dos gêneros é visualizar como o “tempo é manipulado para ordenar eventos passados” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 97), com o propósito de informar.

A partir desses critérios, foram encontradas 639 estórias instanciadas nas coleções “Português – Linguagens” e “Teláris”. Esses textos apareceram nomeados de 26 diferentes formas nos livros, como apresentado nos Quadros 7 e 8 a seguir. Essa nomenclatura é adotada pelos LDs em função da orientação dos PCNs (1998) para LP, que direcionam trabalhos escolares a partir da abordagem de gênero das perspectivas sociorretórica (BRONCKART, 1999; SCHNEWLY, 1994), e interacionista

sociodiscursiva (ISD) (MILLER, 1994; BAZERMAN, 1994), as quais são divulgadas no Brasil pelos trabalhos de Marcuschi (2005; 2008) e Meurer (2000), por exemplo.

Marcuschi (2008), por exemplo, apresenta o gênero “conto maravilhoso” como forma de interação social que utiliza o “narrar” como capacidade de linguagem dominante nesse gênero. O Manual do professor do livro do 6º ano da coleção “Português-Linguagens” também propõe o estudo do gênero conto maravilhoso: “textos relacionados ao imaginário infantil: o conto maravilhoso, a fábula, o livro de aventuras, etc.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 51). Dessa forma, os nomes dados pelos LDs aos exemplares de gêneros são diferentes dos que a LSF entende como instanciação de gênero.

Quadro 7 – Nomes dados às estórias na coleção “Português – Linguagens” (2012)

Nomeação dos textos	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Tira	42	43	30	32	147
Poema	6	31	27	27	91
Texto	9	13	14	8	44
<i>Cartum</i>	3	2	6	1	12
HQ	8	1	-	-	9
Anedota	4	1	3	1	9
Conto	2	-	1	4	7
Texto de diário	2	4	-	-	6
História	2	3	-	-	5
Fábula	3	1	-	-	4
Piada	2	-	1	1	4
Canção	2	-	1	2	4
Depoimento	-	3	-	-	3
Mito	-	2	-	-	2
Episódio	-	1	-	-	1
Relato	1	-	-	-	1
Pensamento	-	-	-	1	1
Carta pessoal	1	-	-	-	1
E-mail	1	-	-	-	1
Texto teatral	-	-	1	-	1
Trova	-	1	-	-	1
Notícia	-	-	4	-	4
Reportagem	-	-	1	-	1
Total	88	106	88	77	359

Fonte: Autora.

Quadro 8 – Nomes dados às estórias na coleção “Teláris” (2012)

Nomeação dos textos	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Tira	30	14	35	52	131
Poema	6	14	10	9	39
HQ	10	3	4	6	23
Canção	3	4	10	-	17
Conto	9	2	-	5	16
Música	4	3	-	6	13
Relato	2	8	-	-	10
<i>Cartum</i>	-	6	-	1	7
Romance	-	-	3	3	6
Notícia	-	4	1	1	6
Mito	-	-	3	-	3
Piada	1	-	-	1	2
Peça teatral	-	-	2	-	2
Crônica	-	-	1	-	1
Mini conto	-	-	-	1	1
Total	66	58	70	86	280

Fonte: Autora.

Percebe-se, a partir dos dados dos Quadros 7 e 8, que o maior número de instanciações de estórias ocorre em tiras e poemas. Contudo, esse não é o critério de recorte para constituição da primeira parte do *corpus*, pois muitos desses textos possuem linguagem não verbal, especialmente as tiras. Assim, foi estabelecido o segundo critério de seleção.

2) Constituição de textos verbais: foram selecionados textos que se constituem, prioritariamente, de linguagem verbal, embora tenham sido mantidos textos que vinham acompanhados de imagens como recurso complementar. Por esse critério, foram excluídas as tiras, histórias em quadrinhos e *cartums*, por se tratarem de estórias em que a linguagem não verbal é constitutiva da construção de sentido do texto como um todo. Foram mantidos aqueles textos em que a imagem (muitas vezes acrescentada pelos organizadores do livro, sem pertencer ao próprio texto em seu contexto de produção) é apenas ilustrativa da estória e, se fosse retirada, não alteraria o sentido do texto. Vale ressaltar que, neste último caso, apenas o texto verbal é considerado para análise.

A aplicação desse segundo critério de seleção resultou em 310 estórias, o que levou ao estabelecimento do terceiro critério, a fim de restringir os textos aos gêneros que fazem parte do objetivo desta pesquisa.

3) Potencial de instanciação dos gêneros episódio e *exemplum*: foram selecionados textos que apresentam, respectivamente, o propósito de compartilhar emoções, no caso do episódio, e o de julgar comportamentos, no caso do *exemplum*. Também foi considerada a presença de interrupção não resolvida, já que os gêneros episódio e *exemplum*, diferentemente do relato e da observação, obrigatoriamente apresentam Evento Marcante ou Incidente, pontos fundamentais para distinção com outros gêneros⁸³, segundo Rothery e Stenglin (2000). Essas duas formas de resposta à interrupção – reação e/ou interpretação – podem ser linguisticamente identificadas nas instanciações por recursos de avaliação: Afeto no episódio e Julgamento no *exemplum*, como apontam Martin e Rose (2008). Por isso, para identificar instanciações dos gêneros investigados nesta pesquisa, foi considerada a presença exponencial de ocorrências de avaliatividade dos campos semânticos de Afeto (especialmente nos episódios) e de Julgamento (especialmente nos *exempla*).

Por conseguinte, após este último critério, foram encontrados 40 textos potenciais de episódio e 16 textos potenciais de *exemplum*, perfazendo um total de 56 estórias que têm o propósito de compartilhar emoções e julgar comportamentos. Em percentuais, episódio e *exemplum* instanciados por meio de textos verbais representam 25% das estórias instanciadas nas duas coleções.

A fim de reduzir ainda mais o número de textos que compõem a primeira parte do *corpus*, foram elencados os conteúdos abordados nas atividades propostas pelos autores dos LDs que antecipam ou são posteriores a cada um dos 56 textos. Após essa análise, foi possível identificar, de maneira geral, os seguintes conteúdos abordados por essas questões: 1) gramaticais (morfologia e sintaxe), 2) ortografia, 3) sociolinguística, 4) discurso, 5) tipologia textual, 6) semântica e 7) assuntos gerais. Como os aspectos analisados nos textos são léxico-gramaticais, contemplando o Sistema de Ideação, e semânticos, contemplando o Sistema de Avaliatividade, optou-se por selecionar para análise detalhada os textos cujas atividades abordassem

⁸³ O relato e a observação, por exemplo, não necessariamente apresentam alguma interrupção. Além disso, no episódio e no *exemplum*, esse problema é apenas reagido ou interpretado, nesta ordem, ao passo que, na narrativa, é necessariamente resolvido.

conteúdos gramaticais e discursivos, para, na segunda parte da pesquisa, poder associar os resultados da análise linguística com base na LSF aos aspectos de ensino e aprendizagem da língua abordados nas atividades propostas relacionadas aos textos.

Após esse último critério de seleção, o *corpus* constitui-se de 21 potenciais instâncias de estórias, 13 episódios e 8 *exempla*, conforme Quadro 9 a seguir:

Quadro 9 – 1ª Parte do *corpus* da pesquisa

Hipótese de gênero	Títulos das estórias	Código	Conteúdo descrito pelo Livro	Conteúdo gramatical ou discursivo específico descrito pelo LD
Episódio	Verbos	PL6E1	Gramatical	Substantivo
	Os meninos morenos	PL6E2	Gramatical	Substantivo, Pronome e Adjetivo
	VI	PL6E3	Gramatical	Substantivo
	Os tempos verbais	PL6E4	Gramatical	Verbo
	Minha rua	PL7E5	Gramatical	Sujeito e Predicado
	“Sinal vermelho”	PL8E6	Discursivo	Discurso direto, indireto e diálogo
	“Moça do interior”	PL8E7	Gramatical	Conjunção
	Sexa	PL8E8	Gramatical	Pontuação
	Continho	PL8E9	Gramatical	Pontuação
	“Advogado”	PL8E10	Gramatical	Conjunção
	“O louquinho”	PL9E11	Gramatical	Orações Adjetivas
	“idioma”	PL9E12	Gramatical	Adjetivo
	Tapa-buracos	TL9E13	Gramatical	Pronome
<i>Exemplum</i>	A mosca e a formiguinha	PL6E14	Discursivo	Discurso direto, indireto e diálogo
	O urso e a raposa	PL6E15	Discursivo	Discurso direto, indireto e diálogo
	O sapo e o escorpião	PL6E16	Gramatical	Pronome
	O cão, o galo e a raposa	PL7E17	Gramatical	Sujeito e Predicado
	A toupeira	PL7E18	Gramatical	Pronome
	O escolarápio	PL7E19	Gramatical	Pronome
	A verdade na mata	PL7E20	Gramatical	Sujeito e Predicado
	Maneira de amar	PL8E21	Gramatical	Conjunção

Fonte: Autora.

Para confirmação da categorização dos gêneros, é necessária análise linguística mais detalhada, já que, segundo a LSF, o texto revela o contexto e vice-versa.

Como já apontado no texto introdutório deste trabalho, episódio e *exemplum* foram escolhidos como foco das análises por alguns motivos. Pela lógica, o primeiro gênero da família das histórias, a narrativa, por ser a mais reconhecida nas culturas, não é investigado nesta pesquisa porque já há vários estudos acerca de sua constituição linguística e contextual, como Rothery (1990); Martin (1997); Ochs (1997); Christie e Derevianka (2010); Fuzer e Weber (2015); Fuzer (2016); Fuzer, Gerhardt e Weber (2016).

Depois da narrativa, os únicos gêneros da família das histórias que obrigatoriamente possuem alguma interrupção nos fatos (que não é resolvida) são o episódio e o *exemplum*. Além disso, uma das reações do episódio, conforme Martin e Rose (2008), pode ser causar o riso, quando o Evento Marcante desencadeia um fato animado. Conforme Costa e Cattelan (2010), o ensino lúdico faz os alunos demonstrarem mais interesse na leitura e participação de discussões, havendo aprendizagem significativa quanto à interpretação, bem como o desenvolvimento da oralidade. O *exemplum*, por sua vez, por meio de julgamento de comportamentos, ensina valores aos estudantes, como incentivado pelos PCNs para LP (BRASIL, 1998).

A análise das hipóteses de histórias consistiu na identificação dos propósitos específicos de cada gênero que são, nos episódios, compartilhar emoções e, nos *exempla*, julgar comportamentos (MARTIN; ROSE, 2008). O propósito do gênero foi confirmado pela análise de ocorrências de avaliações do subsistema de Atitude – Afeto, Julgamento e Apreciação – do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e pela verificação de ocorrências de tipos de orações do Sistema de Transitividade (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) nos textos.

Assim, pensando no estrato semântico-discursivo da linguagem, nas análises das hipóteses de histórias, foram utilizados os Sistemas de Avaliatividade e Ideação de Martin (1992) e Martin e Rose (2008). Isso se deu porque categorias do estrato léxico-gramatical do Sistema de Transitividade e de Modo, conforme Halliday e Matthiessen (2014), são utilizadas para realização do Sistema de Avaliatividade. Ademais, categorias do estrato léxico-gramatical, também do Sistema de

Transitividade, são utilizadas para realização do Sistema de Ideação (HALLIDAY E MATTHIESSEN, 2014).

Por isso, como os Sistemas de Ideação e Avaliatividade foram utilizados como critério das análises das estórias, eles também foram utilizados como critérios de seleção e análise das atividades que compõem a segunda parte do corpus (Apêndice F), pois os conteúdos gramaticais aproximam-se do Sistema de Transitividade (Ideação), e os discursivos, aproximam-se do Sistema de Avaliatividade. Assim, aspectos relevantes dos sistemas de Ideação e Avaliatividade encontrados nas análises das instanciações de estórias que compõem a primeira parte do *corpus*, podem ser relacionados aos conteúdos semelhantes explorados por atividades propostas pelos autores dos LDs.

É importante ressaltar que outros aspectos da língua, também fundamentais à instanciação dos gêneros, poderiam ser criteriosamente observados, como as relações do complexo oracional, as construções temáticas envolvendo circunstâncias, e outras categorias do Sistema de Avaliatividade, como a gradação e o engajamento, as quais contribuiriam para delimitar a EEG. Assim – embora esses outros aspectos não são desconsiderados, podendo ser aplicados em momentos futuros –, para o presente trabalho de pesquisa, foi preciso fazer um recorte dos critérios de descrição do gênero.

No Quadro 10 a seguir é apresentado um resumo dos recortes realizados para constituição da primeira parte do *corpus*.

Quadro 10 – Critérios de seleção da primeira parte do *corpus*

Passo	Seleção
1	Estórias: 639
2	Textos verbais: 310
3	Episódios e <i>exempla</i> : 56 – 40 episódios e 16 <i>exempla</i>
4	Episódios e <i>exempla</i> cujas atividades abordam conteúdos gramaticais e discursivos: 21 textos
5	Atividades cujos conteúdos gramaticais e discursivos contemplassem análise de gênero e dos sistemas de Ideação e Avaliatividade: 29 questões (de 13 textos).

4.2.2 Procedimentos de análise de instanciações de episódio e *exemplum*

Com base nos dados linguísticos analisados, foi feita segmentação dos textos em fases e etapas, a fim de afirmar ou refutar a hipótese inicialmente lançada sobre o potencial de realização dos gêneros episódio e *exemplum* com base na leitura de seus propósitos e de EEG. Por isso, apesar de os três primeiros passos aparecerem enumerados em sequência, eles ocorreram concomitantemente, novamente sob o princípio de que o texto revela o contexto e vice-versa, de forma que recursos linguísticos evidenciavam etapas e fases e as hipóteses lançadas sobre a EEG eram comprovadas pela análise linguística. Depois de verificados os gêneros, ainda analisou-se a finalidade de cada um deles no LD e verificou-se quais conteúdos do currículo escolar são subsidiados pelos gêneros. A seguir, esses passos são apresentados detalhadamente.

1º Passo: análise de tipos de orações. A análise dos tipos de orações recorrentes na primeira parte do *corpus* foi feita com base no sistema de cores apresentada por Halliday e Matthiessen (2004), conforme Figura 4.

Figura 4 – Sistema de cores utilizadas na identificação dos tipos de orações na amostra



Fonte: traduzido e adaptado por Fuzer e Cabral (2010), a partir de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004).

Apesar de processos e participantes serem componentes constitutivos das orações que constroem os textos no Sistema de Transitividade, apenas os processos foram coloridos. Dessa maneira, processos materiais foram destacados com a cor vermelha, relacionais com amarela, mentais com azul, existenciais com laranja, verbais com verde, comportamentais com roxo, conforme exemplo 50 a seguir. O uso das cores facilita o processo de quantificação dos tipos de orações na análise.

Exemplo 50 – Cores utilizadas na identificação dos tipos de orações

PL8E9 - Continho	Fases	Etapas
Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco.	Cenário	Orientação
Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo: _ Você aí, menino, para onde vai essa estrada? _ Ela não vai não: nós é que vamos nela.	Problema	Evento Marcante
_ Engraçadinho dum figa! Como se chama ? _ Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.	Reação	Reação

É importante destacar que Martin e Rose (2008), em suas análises de gênero, inserem a delimitação das etapas e das fases ao lado esquerdo do texto, ou seja, antes dele. No entanto, entende-se que essa categorização só pode ser delimitada após análise linguística. Por isso, neste trabalho, essa classificação foi sendo preenchida depois leitura e análise, sendo apresentada após o texto, em células inseridas ao lado direito.

Outro ponto a ser considerado é que orações realizam figuras, as quais quase sempre coincidem com a experiência delimitada pelo processo; outras vezes, a oração representa experiências diferenciadas do processo se considerado isoladamente. Nas instanciações de estórias que constituem a primeira parte do *corpus* deste trabalho, isso ocorre principalmente com processos materiais que se revestem de comportamento. Por isso, quando casos como esse ocorreram, o processo foi considerado a partir do significado da noção de figura, que implica o significado de toda a oração, sem deixar, no entanto, de ser nomeado como processo. O exemplo 51 a seguir evidencia esse tipo de caso.

51	Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão.	cenário	Orientação
	e criou o bebê junto com seu próprio filho.	evento	
	Os dois viraram grandes amigos	efeito	
	e <u>todo dia faziam a maior bagunça</u> , sem jamais brigar.		
Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. (PL6E6).	cenário		

O processo *faziam* é tipicamente material, pois denota uma ação e vem acompanhado de um Ator, *os dois*. Ao lado do Escopo Processo *a maior bagunça* esse processo assume figura comportamental. Ou seja, o processo *fazer* associado a *bagunça* constrói a experiência de bagunçar, que representa um comportamento. A circunstância *todo dia* indica que a atividade era recorrente no cotidiano das personagens e aparece, inclusive, no início da estória, em que, normalmente, identidades, atividades e espaços são apresentados.

Halliday e Matthiessen (2014) descrevem que, para a análise do complexo oracional, muitas vezes, orações encaixadas não são contempladas porque são consideradas como parte de outro nível, do grupo nominal, por seus sentidos permanecerem incompletos quando isoladas. Na presente pesquisa, no âmbito das análises de gênero, todos os tipos de oração são considerados, já que, orações encaixadas podem atuar no nível de construção de fases das estórias.

2º Passo: análise da realização do Sistema de Avaliatividade. A análise das avaliações do subsistema de Atitude no *corpus* das estórias foi feita com base em realçadores de texto do Word, em que o sublinhado indica avaliação do tipo Afeto; o **negrito**, Julgamento; e o *itálico*, Apreciação, conforme exemplo 52 a seguir.

Exemplo 52 – destaques de ocorrências de Avaliatividade no *corpus*

Trecho de PL7E17 - O cão, o galo e a raposa	Fases	Etapas
Um cão e um galo que <u>tinham</u> feito amizade iam juntos por uma estrada. Quando veio a noite, o galo subiu numa árvore, enquanto o cão se aninhou no oco do tronco. Adormeceram . Como de costume , o galo cantou antes de o dia nascer .	Cenário	Orientação
Uma raposa, escutando-o , correu até a árvore e pediu para ele descer; queria beijar um animal de voz <i>tão bela</i> .	Evento	
O galo respondeu-lhe : - Acorde antes o porteiro que está dormindo ao pé da árvore. Quando ele acordar , descerei .	Reação	

A análise das ocorrências do subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade foram realizadas nos mesmos arquivos em que foram realizadas as análises dos tipos de oração, por isso, a classificação em cores aparece junto à classificação dos sinalizadores textuais.

As análises linguísticas empreendidas nesta pesquisa focam a desconstrução do gênero, e os resultados podem contribuir para conduzir atividades de Leitura Detalhada no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros proposto pelos pesquisadores australianos e apresentado na seção introdutória deste trabalho (ROSE; MARTIN, 2012). Ou seja, os resultados fazem parte de um trabalho de descrição minuciosa de instanciações de gêneros nos textos que circulam em contexto escolar brasileiro, que poderá ser utilizado em determinados momentos de ensino para a aprendizagem de conteúdos da disciplina de LP.

3º Passo: Segmentação dos textos em etapas e fases para identificação do gênero. Apesar de a verificação das etapas e fases acontecer concomitantemente à análise dos aspectos linguísticos, tanto do Sistema de Ideação, realizado pelo Sistema de Transitividade, quanto do subsistema Atitude do Sistema de Avaliatividade, ainda foi possível comparar o resultado das análises desses dois sistemas e identificar algumas alterações nas classificações. Tal método foi utilizado porque um potencial episódio, por exemplo, poderia ter muitos processos mentais, que, a princípio, revelariam avaliações de Afeto e, por conseguinte, o gênero em questão. Contudo, se na análise da avaliação não ocorressem marcas de Afeto, o texto não seria episódio. Do mesmo modo, se em um texto não houvesse muitos processos comportamentais, isso não o impediria de ser uma instanciação de *exemplum*, já que marcas de Julgamento podem ocorrer em outros tipos de orações, como, por exemplo, por meio de Atributos em orações relacionais.

4.3 SEGUNDA PARTE DO CORPUS – ATIVIDADES SOBRE AS INSTANCIAÇÕES DE EPISÓDIO E EXEMPLUM

4.3.1 Critérios de seleção de atividades

Após análise das 21 instanciações de episódio e *exemplum*, selecionadas a partir da abordagem de conteúdos gramaticais e discursivos em atividades do LD

sobre esses textos, buscou-se verificar que conteúdos especificamente eram abordados em atividades sobre eles. Em atividades de 18 textos dos 21 que compõem a primeira parte do corpus, foram identificados conteúdos gramaticais, quais sejam: 1) algumas das classes gramaticais (morfologia): substantivo, adjetivo, verbo, pronome, adjetivo, conjunção, e 2) aspectos de sintaxe: sujeito e predicado, orações adjetivas e pontuação. Ademais, em atividades sobre outros 3 textos, dos 21 que compõem a primeira parte do *corpus*, foram encontradas conteúdos discursivos que contemplam o discurso direto e indireto e o diálogo. O Quadro 11 a seguir resume os resultados dos conteúdos gramaticais e discursivos encontrados no *corpus*.

Quadro 11 – Conteúdos gramaticais e discursivos abordados em atividades sobre o *corpus*

Natureza do conteúdo	Conteúdo descrito pelo LD ⁸⁴	Gênero instanciado no texto	Texto
Gramatical	Substantivo	episódio	PL6E1 ⁸⁵
		episódio	PL6E2
	Artigo	episódio	PL6E3
	Verbo	episódio	PL6E4
	Pronome	episódio	TL9E13
		<i>exemplum</i>	PL6E16
		episódio	PL6E2
		<i>exemplum</i>	PL7E19
	Adjetivo	<i>exemplum</i>	PL7E18
		episódio	PL6E2
	Conjunção	episódio	PL9E12
		episódio	PL8E7
		<i>exemplum</i>	PL8E10
	Sujeito e predicado	<i>exemplum</i>	PL8E21
		<i>exemplum</i>	PL7E17
		episódio	PL7E20
Orações adjetivas reduzidas	episódio	PL7E5	
	episódio	PL9E11	
A pontuação	episódio	PL8E8	
	episódio	PL8E9	
Discursivo	Discurso direto e indireto e diálogo	episódio	PL8E6
		<i>exemplum</i>	PL614
		<i>exemplum</i>	PL6E15

Fonte: Autora.

⁸⁴ Os conteúdos abordados em cada seção e subseção dos capítulos do LD são descritos, ao final de cada livro, no Manual do Professor, em ambas as coleções (Português-Linguagens e Teláris).

⁸⁵ PL: Português-Linguagens; TL: Teláris; E: Estória.

Depois de identificados os tipos de conteúdos gramaticais e discursivos abordados pelas atividades sobre as histórias analisadas, a fim de delimitar ainda mais o *corpus*, foram analisados os conteúdos de todas as questões dos textos, tendo em vista verificar se o gênero era abordado nessas questões e qual Sistema Semântico-Discursivo era mobilizado no ensino desses conteúdos pelos textos. Os resultados dessa análise foram organizados no Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Mobilização dos sistemas Semântico-Discursivos nas atividades sobre as histórias

Texto	Conteúdo descrito pelo LD ⁸⁶	Relação dos conteúdos descritos pelo LD com as noções de registro, gênero e/ ou sistemas discursivos da LSF
PL6E1	Substantivo	Registro e Sistema de Referência
PL6E2	Substantivo, pronome e adjetivo	Gênero episódio e Sistema de Referência
PL6E3	Artigo	Sistema de Referência, Sistema de Ideação e Sistema de Avaliatividade
PL6E4	Verbo	Sistema de Ideação
TL9E13	Pronome	Sistema de Referência
PL6E16	Pronome	Gênero <i>Exemplum</i> , Sistema de Referência e Sistema de Ideação
PL7E19	Pronome	Sistema de Referência
PL7E18	Pronome	Sistema de Referência
PL9E12	Adjetivo	Gênero episódio e Sistema de Referência
PL8E7	Conjunção	Sistema de Conjunção
PL8E10	Conjunção	Gênero Episódio e Sistema de Conjunção
PL8E21	Conjunção	Gênero <i>exemplum</i> , Sistema de Ideação e Sistema de Avaliatividade
PL7E17	Sujeito e predicado	Gênero <i>exemplum</i>
PL7E20	Sujeito e predicado	Gênero <i>exemplum</i> e Sistema de Ideação
PL7E5	Sujeito e predicado	Sistema de Avaliatividade
PL9E11	Orações adjetivas reduzidas	Sistema de Conjunção
PL8E8	A pontuação	Sistema de Conjunção
PL8E9	A pontuação	Gênero e Sistema de Ideação
PL8E6	Discurso direto e indireto e diálogo	Sistema de Ideação e Sistema de Avaliatividade
PL614	Discurso direto e indireto e diálogo	Gênero, Sistema de Avaliatividade e Sistema de Ideação
PL6E15	Discurso direto e indireto e diálogo	Sistema de Conjunção

Fonte: Autora.

⁸⁶ Os conteúdos abordados em cada seção e subseção dos capítulos do LD são descritos ao final de cada livro, no Manual do Professor, em ambas as coleções (Português-Linguagens e Teláris).

Depois disso, foram selecionadas para análise apenas as atividades com potencial de abordagem de gênero e/ou dos sistemas de Ideação e Avaliatividade (no Quadro 12, os textos que contemplam essas questões estão salientados). Esses sistemas foram escolhidos para verificação dos conteúdos gramaticais, pois que foram os utilizados na análise da primeira parte do *corpus*, além de serem os que mais se aproximam do que o LD chama de conteúdo gramatical e discursivo, como explicado nos critérios de seleção e análise da subseção 4.2.1 deste capítulo.

Após esse recorte, obteve-se, conforme Quadro 13 a seguir, a segunda parte do *corpus* de análise, composta por 29 questões (Apêndice E) propostas pelos autores dos LDs sobre as histórias analisadas.

Quadro 13 – Questões dos LDs sobre gênero e/ou sistemas discursivos

Natureza das atividades	Seção/subseção no LD	Cód. das questões ⁸⁷	Conteúdo do LD ⁸⁸	Aspectos que podem ser explorados nas questões a partir da noção de gênero da LSF e dos Sistemas de Ideação e Avaliatividade	
Gramatical	Compreensão e Interpretação	PL6E2Q1 ⁸⁹	Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero episódio. • Propósito do gênero. • Fases orações materiais, relacionais e mentais nas fases descrição e cenário na etapa Orientação. • Fases orações materiais nas fases problema e efeito na etapa Evento Marcante. • Orações mentais na fase reação e avaliação de Afeto na etapa Reação. • Orações verbais na fase comentário na etapa Coda. 	
		PL6E2Q2	Descrição		
		PL6E2Q3	Narrador		
		PL6E2Q4	Espaço		
		PL6E2Q5	Enredo		
		PL6E2Q6	Enredo		
		PL6E2Q7	Lição do texto		
		PL6E2Q8	Descrição		
	Na construção do texto	PL6E3Q9	Enredo		<ul style="list-style-type: none"> • Propósito do gênero episódio e avaliações de Afeto. • Função de participantes na fase cenário na etapa Orientação.
		PL6E3Q10	Eu lírico		

⁸⁷ Sequência elaborada pela autora. Não corresponde à sequência numérica estabelecida às atividades propostas pelos autores do LD sobre os textos do *corpus*.

⁸⁸ Além dos conteúdos apresentados no Manual do Professor, em ambas as coleções (Português-Linguagens e Teláris), outros conteúdos foram identificados na leitura das questões. Por exemplo, a primeira questão do *corpus* (PL6E2Q1) inicia com “o texto é uma narrativa...”. Pelo elemento “narrativa”, infere-se que esse seja o conteúdo específico da questão.

⁸⁹ O código TL não aparece mais a partir desse recorte, pois não foram contemplados conteúdos sobre gênero ou Sistemas de Ideação e/ou Avaliatividade nas atividades gramaticais e discursivas do LD sobre os textos selecionados para o *corpus*.

	A língua em foco	PL6E4Q11	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de orações na construção de etapas em episódio.
	A língua em foco	PL6E16Q12	Pronome	<ul style="list-style-type: none"> Propósito do gênero <i>exemplum</i>. Participantes na fase cenário na etapa Orientação do Orações mentais e verbais nas fases reação e comentário na etapa Interpretação.
		PL6E16Q13	Moral da fábula	
	De olho na escrita	PL9E12Q14	Significado das palavras	<ul style="list-style-type: none"> Evidências linguísticas utilizadas para construção da EEG e do propósito do gênero episódio.
	A língua em foco	PL8E10Q15	Anedota	<ul style="list-style-type: none"> Gênero episódio: construção do propósito e EEG por orações mentais e avaliações de Afeto.
	A língua em foco	PL8E21Q16	Personagens	<ul style="list-style-type: none"> Propósito do gênero <i>exemplum</i>. Processos e Participantes em orações de etapas e fases do <i>exemplum</i>. Ocorrências de processos relacionais e comportamentais que apresentam comportamentos e avaliações de Julgamento no gênero <i>exemplum</i>.
		PL8E21Q17	Interpretação	
		PL8E21Q18	Ponto de vista	
	A língua em foco	PL7E17Q19	Fábula	<ul style="list-style-type: none"> Propósito do gênero <i>exemplum</i>. Orações comportamentais e relacionais na avaliação de Julgamento. Orações verbais na fase comentário na etapa Interpretação.
	Semântica e discurso	PL7E20Q20	Verbos	<ul style="list-style-type: none"> Orações relacionais e materiais para introduzir personagens na fase cenário na etapa orientação. Orações comportamentais para inserir comportamentos de personagens na fase descrição na etapa Orientação. Orações materiais na fase problema na etapa Incidente. Orações verbais e comportamentais nas fases reação e comentário na etapa Interpretação. Ocorrências de avaliação de Julgamento no gênero <i>exemplum</i>.
		PL7E20Q21	Verbos	
		PL7E5Q22	Interpretação	

	A língua em foco	PL7E5Q23	Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> Ocorrências de avaliação de Afeto nas etapas do gênero episódio.
	A língua em foco	PL8E9Q24	Discurso direto e indireto	<ul style="list-style-type: none"> Orações verbais nas etapas do gênero episódio. Avaliações de Afeto no gênero episódio.
Discursiva	Para escrever com expressividade	PL8E6Q25	Discurso direto e indireto	<ul style="list-style-type: none"> Propósito do gênero episódio. Orações verbais nas etapas do gênero episódio. Avaliações de Afeto no gênero episódio.
		PL8E6Q26	Discurso direto e indireto	
		PL8E6Q27	Diálogo	
	Para escrever com adequação	PL614Q28	Narrador	<ul style="list-style-type: none"> Propósito do gênero <i>exemplum</i>. Orações verbais nas etapas do gênero <i>exemplum</i>. Avaliações de Afeto no gênero <i>exemplum</i>.
		PL614Q29	Diálogo	

Fonte: Autora.

No Quadro 14 a seguir, é apresentado um resumo dos recortes realizados para constituição da segunda parte do *corpus*.

Quadro 14 – Critérios de seleção da segunda parte do *corpus*

Passo	Atividade
1	Identificação dos conteúdos gramaticais e discursivos específicos mobilizados pelas atividades propostas pelos autores dos LDs sobre os textos analisados.
2	Verificação da mobilização de gênero e sistemas Semântico-Discursivos nessas atividades.
3	Seleção de questões que mobilizem a noção de gênero e os sistemas de Ideação e Avaliatividade: 29 questões.

Fonte: Autora.

4.3.2 Procedimentos de análise de atividades

Para identificação da mobilização de gênero e dos Sistemas Semântico-Discursivos nas atividades propostas pelos autores dos LDs sobre as histórias, foram identificadas palavras-chave da estrutura das questões que retomassem um ou outro âmbito, como nos exemplos dados a seguir.

- 53 | O texto é a **narrativa** de uma recordação feliz da infância do autor [...]. a) relacione os versos de Gonçalves Dias ao **episódio narrado**.
(PL6E2Q1).

- 54 | Observe os **verbos** empregados no texto 1. a) Classifique quanto à predicação verbal os verbos destacados nestes trechos: ‘você quer apostar como eu saio e dentro de dez minutos volto com um tigre morto?’, ‘Vale quinhentas pratas?’, ‘Bobagem: no Brasil não tem tigre’, [...] b) os verbos destacados nos trechos são, na maioria, de ligação ou significativos? c) O que os verbos destacados indicam: ação ou estado?
(PL7E20Q20).

No exemplo 53, o LD utiliza a palavra narrativa e episódio, ou seja, termos que propiciam análise de gênero sobre a questão. No exemplo 54, a questão aborda o conteúdo verbo que, na LSF consiste em realização léxico-gramatical, correspondendo ao Sistema de Ideação. Outros termos que lembram categorias do sistema léxico-gramatical da linguagem, como pronome, descrição, discurso direto e indireto e diálogo foram então utilizados a fim de identificar realizações do Sistema de Ideação.

- 55 | Que **sentimentos** do eu lírico se depreendem dessa estrofe?
(PL6E3Q10).

No exemplo 55, o termo “sentimentos” remete à avaliação de Afeto do subsistema de Atitude, que realiza o Sistema de Avaliatividade. Para mobilizar esse sistema, foram então consideradas palavras como sentimentos e valor que remetessem a algum dos três subsistemas da Atitude: Afeto, Julgamento e Apreciação.

- 56 | Em relação à frase “Eu sei que o senhor é um advogado caro”, responda:
a) Quantas **orações** há nesse enunciado?
b) Entre as orações, há uma **conjunção** que as liga. Qual é ela?
c) Essa conjunção é coordenativa ou subordinativa?(Questão sobre PL8E10)⁹⁰.

No exemplo 56, os termos “orações” e “conjunção” fazem alusão ao Sistema de Conjunção, que contempla, por exemplo, o complexo oracional. Assim, palavras que remetem a esse campo foram utilizadas para identificar o Sistema de Conjunção.

⁹⁰ Esta questão não está numerada porque não faz parte do *corpus*.

57 | a) Em “os outros”, a palavra “outros” **substitui** um substantivo. Qual é ele? [...] (Questão sobre PL6E3)⁹¹.

No exemplo 57, a palavra “substitui” induz mobilização do Sistema de Referência na questão, pois tem a função de rastrear um referente. Assim, ao se tratar da identificação de pessoas ou coisas em textos, observamos o Sistema de Referência.

Depois de selecionadas as questões que contemplam a noção de gênero (conforme a perspectiva teórica adotada pelo LD) e os Sistemas de Ideação e Avaliatividade, a análise das 29 questões foi feita com base nos textos aos quais estavam vinculadas. São comentados os objetivos de ensino de conteúdos gramaticais e discursivos contemplados nas questões propostas pelos autores do LD e o que seria abordado em contexto de ensino sob o viés sistêmico-funcional, com base nos resultados das análises da primeira parte do *corpus*. Além disso, são propostas questões de leitura e episódio e *exemplum* sob o viés da LSF.

Na sequência, no capítulo 5, são apresentadas: características léxico-gramaticais fundamentais de instanciações do gênero episódio e *exemplum* do LD; a abordagem de conteúdos explorados pelos autores do LD acerca de uma instanciação de episódio e uma de *exemplum*; e apresentadas questões de leitura para essas duas instanciações, com base nos pressupostos sistêmico-funcionais da linguagem identificados na análise.

⁹¹ Esta questão não está numerada porque não faz parte do *corpus*.

5 RESULTADOS – DESVENDANDO O FATO

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos nas análises empreendidas nas 21 estórias (13 episódios e 8 *exempla*) que constituem a primeira parte do *corpus* e nas 29 questões sobre conteúdos gramaticais e discursivos sobre esses textos, que constituem a segunda parte do *corpus*. Essa apresentação é feita para cumprir o objetivo de investigar gêneros e sua finalidade em LDs de LP dos anos finais do EF. A análise e discussão dos resultados são organizadas em três seções: uma se refere aos resultados da análise de contexto de situação das estórias, a outra à investigação de aspectos linguísticos dessas estórias, e a outra às questões do LD sobre essas estórias.

Na primeira seção, são apresentados os resultados da descrição das variáveis do contexto de situação das 21 estórias selecionadas (Apêndice C), a fim de levantar semelhanças e diferenças entre os textos, focalizando o contexto de produção e sua recontextualização no livro didático.

Na segunda seção, passa-se à análise dos aspectos léxico-gramaticais, com foco no Sistema de Transitividade, associado aos sistemas semântico-discursivos de Ideação e Avaliatividade – especificamente o subsistema Atitude e sua realização na constituição e identificação das etapas, fases e gênero.

Na terceira seção, são apresentadas e analisadas atividades propostas pelos autores dos LDs sobre 13 estórias analisadas, cujas atividades contemplam a abordagem de gênero, o Sistema de Ideação e/ou Sistema de Avaliatividade, respeitando a perspectiva de gênero adotada pela coleção.

5.1 DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO

Já fora mencionado que aspectos do registro funcionam como “provas” de diferentes fatos. Quando determinados registros são comuns em determinadas culturas e podem ser identificados como recorrentes, aparecem os gêneros. Por isso, são explanadas, inicialmente, na sequência, características do contexto de situação das estórias do *corpus*, que, junto à análise léxico-gramatical, moldam configurações dos gêneros episódio e exemplum no contexto de cultura brasileiro de ensino de LP a

alunos das séries finais do EF. A análise detalhada das variáveis de registro estão no Apêndice C.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os textos variam conforme a natureza dos contextos em que são usados, em que se distinguem desde a linguagem utilizada até o leitor pretendido, conforme as variáveis do contexto de situação: campo, relações e modo (descrição na seção 2.1). Neste trabalho, foram descritas as variáveis do contexto de situação dos 21 textos selecionados para constituição do *corpus*. Na variável campo, que se refere ao nível do discurso, são apresentados os conteúdos das histórias e os cenários culturais em que foram produzidas. Na variável relações, que indica os participantes da interação social, são descritas características sobre o contexto de vida dos autores das histórias e apresentados possíveis leitores desses textos. Segundo Thompson e Thetela, além dos participantes da interação, há os participantes no texto, chamados pelos autores de “escritor-no-texto” e “leitor-no-texto”. Os diferentes papéis desempenhados por esses participantes são visíveis na análise linguística, principalmente pela verificação do tipo de processo e funções de fala. Na variável modo, responsável pela organização retórica do texto, são apresentados aspectos sobre o meio de produção e circulação das histórias.

Vale ressaltar que o *corpus* desta pesquisa apresenta dois tipos de contexto: o de produção, em que os textos foram originalmente publicados por seus autores, e o de circulação, no caso, o LD, em que os textos foram reproduzidos com outros objetivos de leitura. São apresentados na sequência referências a esses dois tipos de contexto do *corpus*, partindo do contexto de produção.

Na variável **campo**, identificou-se que os 21 textos, em seu contexto de produção, são histórias que envolvem personagens imaginárias e fatos fictícios. Algumas histórias fazem rir, como as piadas, outras refletir sobre comportamentos sociais, como as fábulas e outras apresentam afetos sentimentos ou lembranças das personagens, como os poemas. Há também as crônicas, cujos textos constituem-se de um ou mais objetivos, como instaurar uma crítica a algum fato ou comportamento social associado a um tom irônico.

Há vários cenários culturais que permeiam a época de produção dos textos, começando com as fábulas de Esopo *O urso e a raposa* (PL6E15), *O cão, o galo e a raposa* (PL7E17), e *A toupeira* (PL7E18), que foram produzidas no contexto da Grécia Antiga (século VII d.C), em que predominava o regime Imperial e escravocrata. Por isso, nesses textos, relações hierárquicas entre personagens são visíveis. Nessa

época, era comum a circulação de estórias que serviam de exemplo para transmitir valores morais e éticos à população, e com as fábulas de Esopo não é diferente, estas possuem o mesmo propósito. Todos os demais textos do *corpus* datam do início do século XX e alcançam o presente século XXI e foram produzidos no contexto brasileiro.

Em ordem cronológica, estão textos produzidos na década 40, como o de Mário Quintana, o poema *VI* (PL6E3), voltado ao público adulto, mas que, pela reprodução no LD, verifica-se que também pode ser apreciado pelo público infantil. Nesta época, eram comuns poemas publicados em jornais para o público adulto. Depois, aparecem textos publicados na década de 60, como os de Monteiro Lobato, *A mosca e a formiguinha* (PL6E14), e de Ziraldo, *Os meninos morenos* (PL6E2), *Os tempos verbais* (PL6E4) e *O louquinho* (PL9E11). A partir dessa época, já havia se instaurado no Brasil a Literatura Infantil e, por isso, o conteúdo passa a ser mais voltado a esse público, com personagens fantásticos e textos para fazer rir, as piadas. Nessa época, sobretudo, os textos eram fortemente influenciados pela censura ou a filiação dos escritores ao regime militar. Assim, no texto *A mosca e a formiguinha* (PL6E14), por exemplo, há uma alusão positiva à formiguinha, cujo incansável trabalho braçal é louvável. Já no texto *Os meninos morenos* (PL6E2) há a valorização de outros modos de vida, e, desse modo, a identidade brasileira multifacetada é exaltada.

Posteriormente, estão os textos publicados na década de 90, como os de Millôr Fernandes, *A verdade na mata* (PL7E20) e *Maneira de amar* (PL8E21), e de Heloísa Prieto, *O sapo e o escorpião* (PL6E16). Nesta época, a produção literária era mais independente, pois não havia mais tensões políticas no país. Assim, Millôr escreve crônicas para adultos e Heloísa, textos infantis. Por fim, estão todos os demais textos do *corpus*, produzidos no século XXI. Assim como nos anos 90, como não há grandes tensões políticas ou culturais, o conteúdo das estórias é bastante variado, voltando-se mais para o público infantil com o *boom* da tecnologia e produção de obras com variados tipos de ilustrações e gravuras, por exemplo.

Esses cenários culturais influenciam a escrita dos gêneros foco deste estudo: o episódio, instanciado em piadas ou crônicas, por exemplo, e *exemplum*, instanciado também em crônicas ou fábulas. Sobre Configurações Contextuais (CCs), Farencena (2015) também apresenta a configuração de fábulas (ou *exempla*) de Esopo e Millôr Fernandes. Segundo a autora, as fábulas de Esopo, no século VII a.C., eram inicialmente orais, devido à sua classe social (escravo que não tinha acesso à cultura

letrada), depois, por meio de outros fabulistas, passaram a ser escritas e, por isso, perpetuam até hoje pelo mundo todo. Seu público alvo não eram apenas crianças, mas adultos, e seu objetivo era “ensinar valores ao povo e moralizá-lo” (FARENCENA, 2015, p. 87). Millôr Fernandes escreve episódios e fábulas também para o público adulto, mas atualmente, 25 séculos depois de Esopo. De acordo com Farencena (2015), Millôr utiliza a crítica para fazer denúncias acerca da ditadura militar brasileira dos anos 60 e, a esse aspecto acrescenta um tom irônico.

Na variável **relações**, ainda em seu contexto de produção, sobre os participantes da interação, os 21 textos podem ser destinados a leitores adultos, como no trecho do livro “Os meninos morenos” de Ziraldo (PL6E2), ou a crianças em processo de alfabetização, como “Os tempos verbais” (PL6E4), do mesmo autor, veiculadas com diferentes propósitos. Assim, adultos e crianças são possíveis leitores dos textos do *corpus* em seu contexto de produção. Quanto aos autores das histórias, ainda na variável relações, já fora explicado um pouco do contexto dos autores cujos textos foram publicados no Brasil do século passado e na Grécia Antiga e sobre como esses contextos influenciaram suas escritas.

A distância social entre esses participantes (autores e leitores ou ouvintes), quando os textos foram produzidos, varia de mínima para máxima. Esopo, por exemplo, como já apontou Farencena (2015), transmitia seus textos para seus ouvintes de forma oral, de forma que o autor pudesse ver seus ouvintes, e, por isso, a distância era mínima. Já os textos que passaram a ser escritos a partir da década de 40, no Brasil, e todos os textos que se seguem, já apresentam uma distância social média, pois, pelo fato de serem escritos, mesmo que com especificações para o público infantil, jovem ou adulto, podem ser destinados a qualquer leitor que domine a língua portuguesa e, se o texto for traduzido para outras línguas, como as obras de Donald Owsen, a distância pode ser maior, tornando-se até máxima, por circular no estrangeiro.

Os participantes nos textos, também como já relatado, são personagens fictícias, ora humanas, ora animais com comportamentos humanos. Os animais são utilizados principalmente metaforicamente nas fábulas, para ensinar algum comportamento moral. A distância social entre esses participantes é mínima, pois nos textos há sempre interação entre as personagens que participam da história, o que se evidencia pelo uso recorrente de diálogos. Essa distância muda e torna-se máxima quando há participação de alguém que conta a história e não é personagem, como no

poema *Minha rua* (PL7E5), em que, no próprio texto, o narrador esclarece que a personagem nem imagina que alguém está escrevendo sobre ela.

As personagens desempenham diversos papéis nos textos, ativos, por exemplo, no papel de Ator, em quem que desenrolam eventos, como em *A formiguinha ariou a carga* (PL6E14), em que *a formiguinha* é Ator do processo *arriar* e toda a oração representa um evento da estória. Também desempenham papéis passivos, por exemplo, no papel de Meta, em que são atingidos pelos processos materiais presentes nos eventos, como em [os donos da casa] me [mosca] deixaram trancada aqui (PL6E14), em que a mosca, representada pela partícula *me*, é atingida pelo processo material *deixaram* associado ao Atributo *trancada*.

Outras vezes, as personagens são Portador de Atributo que lhes confere determinado comportamento louvável ou condenável pela sociedade. No exemplo *Os girassóis são orgulhosos de natureza* (PL8E21), o Portador *girassóis* é representado com o comportamento *orgulhosos* no papel de Atributo pelo processo relacional *são*, evidenciando um comportamento condenável. No exemplo *Sou [a formiguinha] rica pelo meu trabalho* (PL6E14), o Portador *formiguinha* é representado pelo Atributo *rica* em relação ao comportamento de trabalhar, expresso na circunstância *pelo meu trabalho*, evidenciando, nesse caso, um comportamento louvável para a sociedade da época (produção de Esopo, e VII a.C., num contexto escravocrata).

Há ainda vários tipos de papéis desempenhados pelos personagens, os quais são melhor descritos na análise do Sistema de Transitividade na seção 5.2. As funções de fala desempenhadas por esses personagens também são bem variáveis, ocorrendo, em sua maioria, comandos para personagens como mãe e filha ou professor e aluno, e declarações entre amigos.

Na variável **modo**, no contexto de produção das estórias, verificou-se que o lugar de publicação dos textos também difere, pois algumas estórias são publicadas em coletâneas de poemas, fábulas, piadas ou crônicas, outras em jornal ou almanaque e uma é parte de um longo texto em prosa. Assim, todas as estórias são escritas e dialógicas, com personagens que interpretam situações humanas. Mais detalhes sobre a linguagem utilizada nesses textos são apresentados na seção seguinte (5.2).

Sobre o contexto de circulação dessas estórias no LD, também são descritas as três variáveis do contexto de situação. A variável **campo** permanece inalterada no que se refere ao conteúdo das estórias. O que se altera é contexto de produção do

LD que serve como novo suporte para as histórias. As coleções “Português-Linguagens” (CERJA; MAGALHÃES, 2012) e “Projeto Teláris – Português” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012) são obras destinadas a estudantes das séries finais do EF, distribuídas em escolas públicas pelo PNLD para o triênio 2014-2016. Nesse período, circulam nos PCNs para LP (1998) orientações para o ensino contextualizado de LP, com base em gêneros. As duas obras seguem essa orientações e, sobre os textos selecionados, são feitas, algumas vezes, abordagem de gênero.

Meksenas (1995), sobre o contexto do LD, propõe que textos, ou histórias, podem ser reproduzidos em LDs com o propósito de ensinar, que difere daquele propósito pensado no contexto de produção, como fazer rir em piadas, mas o contrário é menos provável de acontecer. O LD tem como propósito abordar o ensino de conteúdos escolares, algumas vezes os textos podem até manter seu propósito original, como ensinar valores em *exemplum* ou fazer rir em episódio, mas uma atividade didática, por exemplo, terá sempre o propósito de conduzir alguma atividade, mesmo que reproduzida em outro contexto.

A variável **relações** também é alterada, pois, nesse contexto, são os autores do LD que escolhem os textos a serem recontextualizados para fins didáticos. No caso, os autores do LD “Português –Linguagens”, do qual são extraídos 20 textos que constituem o *corpus*, são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Cereja é ganhador do Prêmio Jabuti de 1999, com o livro didático co-escrito com Thereza Cochar Magalhães, Gramática – “Texto, Reflexão e Uso”. Tem artigos publicados por importantes veículos de mídia no Brasil, como Folha de S. Paulo e Gazeta Mercantil. Doutor em Linguística pela PUC-SP, Cereja é professor da rede particular de ensino de São Paulo e autor de diversas obras didáticas. Magalhães é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP, é professora da rede pública de ensino também em Araraquara, SP. Ambos, então, possuem vasta experiência com o ensino, pesquisa e produção de material didático na área de Letras, o que os torna aptos a produzirem o livro aqui analisado.

Os autores do LD “Projeto Teláris – Português”, do qual é extraído apenas um texto que constitui o *corpus*, são Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Borgatto é graduada e mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e em Pedagogia pela Faculdades Associadas do

Ipiranga, é professora de Língua Portuguesa da USP e da rede de Ensino Básico. Bertin é licenciada Letras também pela USP, mestre em Ciências da Computação pela USP e professora do Ensino Superior e da rede de Ensino Básico. Marchezi é licenciada em Letras pela Unesp, mestre em Letras pela USP e também professora do Ensino Superior e do Ensino Básico. Dessa forma, percebe-se que todas as autoras também possuem experiência com a pesquisa e ensino na área de Letras.

Quando essas estórias são reproduzidas nos LDs, os autores dos LDs pressupõem que os leitores são professores do Ensino Fundamental, que escolhem o material didático a ser utilizado em aula para ensino e aprendizagem de conteúdos escolas, e estudantes do 6º ao 9º ano do EF. A partir desse novo contexto de interação social que envolve autores do LD, professores da rede pública de ensino e estudantes de LP do EF, o propósito das estórias, além daquele proposto pelos autores no contexto de produção (fazer rir ou refletir sobre comportamentos sociais) é servir de exemplo ou suporte para aprendizagem de algum conteúdo escolar da língua portuguesa.

A distância social entre os organizados do LD e os professores e estudantes que “consomem” o LD é média, pois, apesar do desconhecimento dos autores do LD de quais alunos ou professores especificamente serão os leitores das obras, esses autores sabem que seu alvo são professores e estudantes de LP, e não de Matemática ou Ciências, por exemplo, ou leitores fora do contexto escolar. Como o conteúdo das estórias permanece o mesmo, a distância social entre as personagens também permanece inalterada: é mínima devido ao contato verbal direto.

Os organizadores do LD dialogam com os estudantes a fim de conduzi-los a realizarem alguma atividade linguística de leitura sobre as estórias do corpus. Por isso, o papel dos autores é quase sempre ativo, porém ocorre em elipse, como no exemplo: *Leia o texto a seguir para responder às questões de 1 a 4* (PL8E21Q17). No comando *leia*, fica implícito algo como “exijo que” ou “gostaria que”, em que os autores do livro didático realizam normalmente o papel de ativo de Dizente ou Ator da solicitação de alguma informação ou atividade e o aluno o papel passivo de Receptor, Alvo ou Meta, que não está expresso pela linguagem no LD, mas é executado pelo aluno. Assim, verifica-se que, quanto às funções de fala, os autores do LD expressam, aos estudantes, a função de comando de alguma atividade sobre as estórias.

Na variável **modo** do contexto de recontextualização das estórias, verifica-se que os textos são todos publicados no Livro Didático, 20 deles no “Português-

Linguagens” e 1 no “Projeto Teláris – Português”, com fonte citada, entre atividades de leitura e análise linguística desses textos. A função das estórias nesse meio é servir de exemplo para abordagem de conteúdos da língua, no caso, pelo recorte feito na metodologia, de conteúdos gramaticais e discursivos. Novamente, como o conteúdo das estórias não é alterado, mais informações sobre a constituição linguística desses gêneros é apresentada na seção 5.2.

Sobre a transposição didática, processo em que um texto é retirado de seu contexto produção para ser utilizado em contextos educacionais, vale ainda destacar que, a partir de Chevallard (1991), ocorrem os processos de *descontemporização*, *naturalização*, *descontextualização* e *despersonalização* dos textos recontextualizados. Na *descontemporização*, há mudança da época em que os textos circulam, pois em seu contexto de produção, o texto circula sob determinada época e, em sua retextualização no LD, pode circular em outro período. É o caso dos *exempla* de Esopo presentes no *corpus*, “O cão, o galo e a raposa”, “A toupeira” e “O urso e a raposa”, que foram originalmente produzidos no século VII a.C., num período escravocrata (FARENCENA, 2015) e hoje são reproduzidas em coletâneas de fábulas ou Livros Didáticos, com fins pedagógicos.

Na *naturalização*, ocorre uma espécie de “jurisdição” sobre o texto reproduzido no LD, em que o conteúdo do texto passa a ser tomado como verdade. Esse processo é mais comum em LDs de ciências naturais, por exemplo. Na *descontextualização*, ocorre a troca de linguagem, que pode se tornar menos elaborada para que fique mais acessível ao aluno. Novamente, isso é mais comum em LDs da área de ciências naturais.

Por fim, na *despersonalização*, há a perda dos objetivos propostos pelo autor do texto, que passa a ter outros objetivos propostos pelos autores dos LDs, no caso da LP, o objetivo passa a ser, além da exploração do conteúdo, a abordagem de aspectos linguísticos.

Verificou-se que, a partir da análise do contexto de situação das estórias que compõem o *corpus*, há mudança de propósito de leitura dos textos quando estes são extraídos de seu contexto de produção e recontextualizados em outro contexto de circulação, devido à *descontemporização* e à *despersonalização* (ver Apêndice C). Assim, as variáveis campo e relações do registro são as que se alteram nessa transposição didática, pois, ao se realocar as estórias, mudam os objetivos de leitura e os leitores desses textos.

5.2 INSTANCIACÕES DE EPISÓDIO E *EXEMPLUM*

Conforme descrito nos procedimentos de análise da metodologia, a identificação de marcas linguísticas realizadas nos textos do *corpus* – como recursos interpessoais, circunstâncias de localização no tempo e uso do tempo passado – possibilitou reconhecer esses textos como instanciações de gêneros da família das estórias.

No exemplo 58 a seguir, verificam-se, por meio dos diálogos de um texto do *corpus*, recursos interpessoais atuando no texto:

58	<p>– <i>O idioma francês é o mais interessante e útil – dizia uma.</i> <i>A outra:</i> – <i>Qual nada! Acho que é o idioma inglês.</i> (PL9E12).</p>
----	--

O recurso interpessoal diálogo contribui para evidenciar o propósito da família das estórias: envolver o leitor. Isso acontece, pois, segundo Halliday e Matthiessen (2014), o diálogo revela funções de fala (demandar, informar, oferecer, etc.) que envolvem o leitor com o conteúdo do texto.

O exemplo 59 é uma sequência de eventos:

59	<i>Era uma vez</i> <i>um menino triste, magro e barrigudinho, do sertão de Pernambuco.</i>	cenário	Orientação
	<i>Na soalheira danada de meio-dia</i> , <i>ele estava sentado na poeira do caminho.</i> (PL8E9).	problema	Evento Marcante

Os segmentos *Era uma vez* e *Na soalheira danada do meio dia* indicam diferentes momentos da estória: o primeiro introduz a caracterização do menino; o segundo, a atividade de ele estar sentado. Então, circunstâncias ou orações circunstanciais de localização no tempo, além de indicar a fase cenário, podem sinalizar mudança na sequência de eventos, ou, em menor escala, de acontecimentos, sem necessariamente trocar a fase, fato que caracteriza estórias, já que, nessa família, praticamente todos os gêneros, com exceção do relato,

apresentam quebra no fluxo normal dos eventos para construir o problema (MARTIN; ROSE, 2008).

No exemplo 60, o tempo verbal passado é evidenciado.

60 | *Um escularápio **foi chamado** para tratar de uma rica senhora que sofria de catarata.*
(PL7E19).

O termo *foi chamado* revela um acontecimento passado por quem conta a estória, representado verbalmente. Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam que há padrões linguísticos para determinadas situações, como a comum presença do tempo passado em textos narrativos. Ainda, segundo Martin (2008), a escolha do tempo passado é característica das estórias: ao trocar o passado pelo presente, a experiência é generalizada, focalizando outra família de gêneros, como a dos textos factuais. Por isso, a realização do tempo passado em todas as etapas do texto normalmente indica instanciação de estórias.

Vale ressaltar que nem todos os textos do *corpus* realizam os três aspectos mencionados da LSF para o reconhecimento da instanciação de estórias, como o texto PL9E12, que não apresenta o tempo verbal passado – mas que, por sua vez, é construído com muitos diálogos. Portanto, é possível dizer que uma estória se instancia quando possui ao menos uma das marcas três linguísticas aqui elencadas para auxiliar na construção do propósito da família.

As estórias que apresentam recursos linguísticos de avaliação predominantemente de Afeto (construída frequentemente por orações mentais, verbais e relacionais atributivas) foram enquadradas como episódio, e as estórias que apresentam principalmente avaliação de julgamento (construída geralmente por orações comportamentais, mentais e verbais) foram enquadradas como *exemplum*. Tal categorização foi realizada, sobretudo, devido ao propósito dos gêneros: compartilhar emoções e julgar comportamentos, respectivamente. Com base nessa análise linguística, confirmaram-se que as 21 estórias *corpus* se dividem em 13 episódios e 8 *exempla*.

5.2.1 Instanciações de episódio

Como resultado inicial, enfatiza-se que a hipótese de 13 textos serem instanciações do gênero episódio confirmou-se por meio de evidências linguísticas do Sistema de Transitividade, associado aos sistemas semântico-discursivos de Ideação e de Avaliatividade, com foco no subsistema Atitude, que constroem a estrutura esquemática do gênero (EEG) em etapas e fases e, por conseguinte, o propósito do gênero – compartilhar emoções. A seguir, os exemplos 61, 62, 63, 64 e 65 evidenciam os resultados da análise linguística que levaram à comprovação do propósito do gênero episódio e sua EEG (a análise de todo o *corpus* pode ser verificada no Apêndice B).

Nos quadros exemplificativos, os tipos de orações fundamentais em cada instanciação de cada gênero são destacadas com cores. Assim, a cor **vermelha** é utilizada para destacar orações materiais; **amarelo**, relacionais; **azul**, mentais; **verde**, verbais; **roxo**, comportamentais e **alaranjado**, existenciais. Realçadores são utilizados para sinalizar ocorrências do subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade são distinguidas com os seguintes destaques: sublinhado para Afeto, **negrito** para Julgamento e *itálico* para Apreciação.

Nem todas as marcas fundamentais (tipos de orações ou ocorrências de avaliações) das instanciações dos gêneros foram sinalizadas em todos os exemplos, pois algumas características se repetem. Assim, por exemplo, se orações relacionais da fase cenário ocorrem em dois textos e são sinalizadas e explicadas no primeiro, não serão mais destacadas no segundo, a fim de evitar repetições de explicações. Só é apresentado um novo texto quando o que está sendo analisado não evidenciar mais marcas fundamentais de instanciação do gênero.

Exemplo 61

Texto	Etapas
<p>O sinal ficou vermelho e lá se foi o menino jornalista cantar a manchete do jornal:</p> <p>– Vinte e dois adultos enganados por um menino! Uma criança engana vinte e dois adultos!</p> <p>Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal.</p>	Orientação
<p>Ao ler a primeira página, percebe que foi enganado: o jornal era de um ano atrás.</p>	Evento Marcante
<p>Ficou furioso, mas justamente naquele momento o sinal abriu.</p> <p>O sujeito ainda teve tempo de olhar pelo retrovisor e viu o menino gritando:</p> <p>– Vinte e três pessoas enganadas por um menino! Uma criança engana vinte e três adultos!</p>	Reação

Fonte: PL8E6.

No exemplo 61, as etapas típicas do episódio foram evidenciadas: Orientação, Evento Marcante e Reação. Cada uma delas foi construída a partir da instanciação de potenciais de realização que se repetiram no *corpus*, tornando-se um padrão e, portanto, evidenciando o gênero.

Nesse sentido, na etapa Orientação, os personagens ou lugares, por exemplo, foram apresentados, em sua maioria, por orações relacionais (37%)⁹² e materiais (37%). Na oração relacional *o sinal ficou vermelho*, o Portador *sinal* é importante elemento para situar o leitor sobre o local em que a estória acontece. Na oração material *Um motorista abaixa o vidro*, o processo material *abaixar* e a Meta *o vidro* evidenciam que o motorista está dentro do carro, ou seja, há novamente um processo de apresentação do contexto de localização da estória. Além disso, o Ator *motorista* evidencia um personagem específico da estória. Assim, como Halliday e Matthiessen (2014) já afirmaram para os textos narrativos, além de seres e coisas serem apresentados ou descritos por meio de orações relacionais, passam por essa construção processos materiais, que são inseridos na estória para representarem o desenvolvimento das ações e dos acontecimentos em que as personagens estão envolvidas.

A etapa Evento Marcante foi realizada linguisticamente em 50% das ocorrências por alguma especificação de tempo ou atividade na função de

⁹² As porcentagens apresentadas nos resultados são sobre a análise de todo o *corpus* (21 textos). Na seção sobre episódio, as porcentagens revelam resultados acerca das 13 instanciações de episódio; na seção sobre *exemplum*, os resultados referem-se às 8 instanciações de *exemplum*. No Apêndice C são apresentados gráficos demonstrativos dos resultados das análises.

circunstância ou na forma de oração circunstancial. No exemplo 61, a oração circunstancial *Ao ler a primeira página* representa esse caso, em que a atividade específica de ler a primeira página desencadeia o problema (percepção de que foi enganado). Isso se deve ao fato de que nos gêneros narrativa, episódio e *exemplum*, como já citado na seção 4.2.1, sempre há uma perturbação do fluxo normal de eventos, a qual é inserida na etapa intermediária desses gêneros, quais sejam a Complicação, o Evento Marcante e o Incidente, respectivamente. Por isso, na etapa Evento Marcante do episódio, há uma incidência muito grande de interrupção do fluxo dos eventos pela inserção de uma atividade ou de um lugar específico.

O problema da estória é o cliente ser enganado, percepção que ocorre por essa personagem pelo uso do processo mental “enganado”. No *corpus*, no entanto, apenas 13% dos problemas foram realizados por processos mentais na etapa Evento Marcante, já que, como veremos mais adiante, o predomínio de realizações léxico-gramaticais para construção do problema, tanto no episódio quanto no *exemplum*, são orações materiais.

A etapa Reação evidencia a resposta emocional da personagem sobre o Evento Marcante. Essa resposta é construída, muitas vezes, por orações relacionais (17%), cujo Atributo revela algum estado emocional. No exemplo 61, essa reação foi construída linguisticamente pela oração relacional *Ficou furioso*, em que o Atributo *furioso* revela o estado emocional resultante da personagem, contribuindo para cumprir o propósito do gênero: compartilhar sentimentos.

No âmbito do Sistema de Avaliatividade, o Atributo *furioso* sinaliza atitude negativa de Afeto relacionada à personagem na etapa Reação. Foi possível visualizar em todos os episódios do *corpus*, em todas as etapas, grande número de ocorrências da categoria de avaliação de Afeto (51%). De acordo com Martin e Rose (2008), o propósito de compartilhar emoções, do gênero episódio, é construído, dentre outras categorias, por meio da avaliação de Afeto, que, segundo os autores, é o tipo de avaliação que tende a ocorrer nesse gênero.

No exemplo 65, a avaliação de Afeto foi mobilizada na etapa Reação, assim como na maioria das instanciações de episódio, representando 39% das ocorrências. A avaliação de Afeto também foi recorrente na etapa Orientação, com 32% das ocorrências. Isso significa que a avaliação de Afeto, no episódio, aparece no início da estória, na apresentação do fluxo normal dos eventos ou personagens e no resultado da mudança desse fluxo, que não é solucionado, mas reagido emocionalmente.

O exemplo 62 a seguir apresenta outra instanciação do gênero episódio em que as etapas Orientação, Evento Marcante e Reação se mantêm, exemplificando o que Martin e Rose (2008) afirmam: etapas de gênero são mais estáveis do que as fases.

Exemplo 62

Texto – “VI”	Etapas
<p>Na minha rua há um <u>menininho</u> doente. Enquanto os outros partem para a escola, Junto à janela, <u>sonhadoramente</u>, Ele ouve o sapateiro bater sola.</p> <p>Ouve também o carpinteiro, em frente, <u>Que uma canção napolitana engrola</u>. E pouco a pouco, gradativamente, O sofrimento que ele tem se evola...</p>	Orientação
<p>Mas nesta rua há um operário <u>triste</u>: Não canta nada na manhã sonora</p>	Evento Marcante
<p>E o menino nem sonha que ele existe.</p> <p>Ele trabalha silenciosamente... E está compondo este soneto agora, Pra <u>alminha boa</u> do menino doente...</p>	Reação

Fonte: PL6E3.

Na etapa Orientação, é recorrente outro modo de apresentação dos personagens ou lugares na análise do *corpus*: uso de orações existenciais (8%). No exemplo 68, a oração existencial *Na minha rua há um menino doente* evidencia o Existente, *um menino doente*, como um dos participantes principais da estória. Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que esse tipo de oração é comumente utilizado para inserir o protagonista em contos.

Na etapa Evento Marcante é também utilizado um número razoável (5%) de orações existenciais para inserir o problema, pautado na existência ou inexistência de algum ser ou coisa. No exemplo 62, na oração existencial *Mas nesta rua há um operário triste*, o Existente *operário triste* insere a quebra no fluxo dos eventos, introduzindo a etapa Evento Marcante. Esta etapa também possui outras características intrínsecas, como a introdução da quebra de expectativa por meio de elemento linguístico como *mas* (33%), que pode introduzir uma oração com conteúdo negativo.

No texto do exemplo 62, na mesma oração *Mas nesta rua há um operário triste*, o elemento *Mas* insere a quebra do fluxo natural dos eventos na estória, destacando a problemática. Da mesma forma, no trecho *Mas o que vem a ser idioma?*, que inicia a etapa Evento Marcante na instanciação de episódio PL9E12 do *corpus*, sendo o conteúdo negativo da oração (a dúvida do participante da interação) introduzido pelo elemento *Mas*. No trecho *Mas não tinha anzol no cordão*, de PL9E11, o elemento *Mas* também introduz a oração com conteúdo negativo (inexistência do anzol).

O problema, na estória do exemplo 66, é o fato de um operário triste não cantar nada em meio a manhã sonora. Esse operário é o próprio poeta, evidenciado pelo trecho *e está compondo este soneto agora*. Ao se analisar o estrato léxico-gramatical da linguagem, é possível verificar que, nesse caso, o Evento Marcante é construído pela oração comportamental *não canta nada na manhã sonora*, cujo processo é *canta*. Em relação aos demais textos, não há grande número de ocorrências desse tipo de oração (10%) para construção do problema, havendo, por outro lado, alta ocorrência de orações materiais (43%). Além disso, ao se analisar o estrato semântico da linguagem, verifica-se uma ocorrência de avaliação de Atitude na oração *há um operário triste*, em que o Atributo *triste* representa Afeto.

Na etapa Reação, além das orações relacionais, mencionadas anteriormente, o exemplo 68 revela uma característica fundamental na construção da etapa: recorrência de orações mentais (25%). Na oração *E o menino nem sonha que ele existe*, o processo mental cognitivo *sonha*, junto à polaridade negativa *nem*, significa que o menino não sabe, ou desconhece a existência do poeta que demonstra empatia pelo menino, destacando uma reação.

Como já evidenciado no exemplo 61, o exemplo 62 apresenta várias realizações de Afeto, evidenciadas pelas palavras *menininho*, em que a categoria semântica é construída pelo sufixo diminutivo; *uma canção napolitana engrola*, que se refere a um tipo específico de canção romântica da Itália; *triste*, em que o Atributo *triste* designa um sentimento do operário; *alminha boa*, em que o sufixo diminutivo em *alminha* e o Atributo *boa* constroem o campo emotivo de Afeto de quem conta a estória sobre a personagem.

O exemplo 63 a seguir é mais uma instanciação do gênero episódio, em que as etapas Orientação, Evento Marcante e Reação se mantêm e em que é evidenciada também a etapa Coda. Assim, como Martin e Rose (2008) destacam, as etapas Orientação, Evento Marcante e Reação são obrigatórias nesse gênero, pois foram

identificadas em todas as instanciações analisadas, enquanto outras etapas, como a Coda, são instanciadas apenas algumas vezes. Além disso, no exemplo 63, são evidenciadas fases encontradas na instanciação do gênero episódio, que são mais variáveis do que as etapas.

Exemplo 63

Texto – Os meninos morenos	Fase	Etapa
<p>Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras.</p> <p>A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar e o grupo ficava na praça que era cercada de altas palmeiras. Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal.</p> <p>Era como se estivessem saudando os meninos morenos que também chegavam em bando para a escola. O Jarinho foi a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto.</p>	descrição	Orientação
<p>Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto. E ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle.</p> <p>O passo-preto se afeiçoa, enormemente, ao seu dono: canta sua canção quando seu dono chega em casa, só atende a seu chamado, conversa com ele.</p>	cenário	
<p>Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e os dois trocavam festas quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar. Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um <u>grande amigo</u> em sua velhice.</p> <p>Foi seu primeiro e talvez único <u>bichinho</u> de estimação, meu pai nunca me falou de outro.</p>	descrição	Evento Marcante
<p>Mas, nada como o melro do Jarinho.</p>	problema	
<p>Jarinho chegava pra brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho.</p> <p>Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-caninana, esconde-esconde ou mãos-ao-ar "que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho" o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí, que eu já volto".</p> <p>E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira.</p>	descrição	
<p>A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas.</p>	problema	
<p>O Jarinho ficava muito triste de deixar seu <u>amigo</u> em casa.</p>	reação	
<p>Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo adiante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um "fog" londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira de cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme.</p> <p>Quando não ventava muito, a gente podia ver um <u>raminho</u> de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente,</p>	cenário	

<p>como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas.</p> <p>Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores.</p>		
<p>Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.</p> <p>Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho.</p> <p>Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão.</p> <p>Foi de repente, eu me lembro. Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se agarravam nos postes para não serem arrastadas, telhas voavam pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.</p>	problema	
<p>Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.</p>	reação	Reação
<p>Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente –, reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos – muito poucos – completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. E bem mais moreno do que o Jarinho menino, quase marrom.</p> <p>O tempo lhe deu um ar de santo, seu sorriso era doce como o sorriso simpático de seu velho pai. Perguntei-lhe se se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua de nossa infância.</p> <p>E falei do melro no seu ombro e ele me disse: “Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali.” Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho.</p>	comentário	Coda

Fonte: PL6E2.

Ainda apresentando resultados acerca da constituição do episódio em etapas, é possível perceber, a partir da instanciação do exemplo 63, a etapa Coda, a qual, segundo Martin e Rose (2008), caracteriza-se pela reorientação da estória, em que a estória é trazida para o presente de quem a conta, seja em relação a personagens ou a avaliações sobre fatos do cotidiano, de modo a mostrar os resultados dos fatos da estória no presente de quem a conta. Essa etapa, assim como a Orientação, pode aparecer em qualquer instanciação de gênero da família das estórias, diferente do Evento Marcante e da Reação, que são etapas restritas ao episódio, já que definem a construção do propósito específico do gênero: compartilhar emoções. No exemplo 69, o reencontro entre Jarinho e quem conta a estória no seu presente é sinalizado

linguisticamente pelas circunstâncias de localização no tempo *Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente e Ainda hoje, tantos anos depois*.

Sobre as fases no gênero episódio, os resultados das análises do *corpus* evidenciaram algumas características linguísticas recorrentes para construção de cada uma delas e fases recorrentes na construção de cada etapa. No exemplo 69, as fases descrição e cenário elaboram a etapa Orientação.

A fase descrição (que evoca o contexto e traz à luz lembranças e respostas emocionais) foi desenvolvida, sobretudo, por meio de orações relacionais (45%), materiais (19%), comportamentais (10%) e mentais (9%). Nessa fase, as orações relacionais são usadas para descrever personagens ou lugares, como *na praça que era cercada de altas palmeiras*, cujo processo relacional *era* liga o Atributo que qualifica a praça. As orações materiais representam eventos que estão sendo lembrados por quem conta a estória de fora dela ou da qual participou como personagem, como *A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar*, em que o processo material *chegar* introduz a lembrança de como os personagens chegavam à escola. As orações comportamentais apresentam características fisiológicas de participantes: *cantava o melro*, em que o processo cantar é uma atividade fisiológica comum do pássaro. Orações mentais são usadas para relembrar os fatos, como em *Vi isso acontecer com meu pai*, em que o processo mental perceptivo *vi* introduz uma lembrança da personagem.

Na fase cenário, há grande recorrência de orações materiais (51%) e relacionais (27%) para construir sua função de elucidar o contexto da estória – atividades, identidades e espaços. No texto, *ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle* é constituído de duas orações (sendo a segunda encaixada) e composto pelos dois tipos de oração. Nelas, é evidenciada a função de apresentar a mesma personagem – o pássaro preto ou melro. O processo relacional é insere a informação de que o melro pertence à classe dos passarinhos, e o processo material *domesticar* contribui para representar o animal como dócil.

Ainda no exemplo 69, é possível verificar que as fases descrição e cenário foram instanciadas novamente na etapa Evento Marcante, com funções e construções linguísticas semelhantes, evidenciando que as fases podem ser instanciadas em diferentes etapas do gênero episódio. Além da descrição e do cenário, as fases problema, evento, efeito e reação também são usadas para construir a etapa Evento Marcante.

A fase problema (tensão criada por contraexpectativa, geralmente introduzida por elemento adversativo, como “mas”) é intrínseca à etapa Evento Marcante, pois é responsável pela interrupção no fluxo normal dos eventos na estória. Essa fase foi construída linguisticamente, principalmente, por orações materiais (46%), revelando que a adversidade é normalmente representada no gênero episódio por uma ação. No exemplo 69, a oração material *o Jarinho não apareceu na escola*, por meio do processo material *aparecer*, associado à polaridade negativa *não*, evidencia que há um acontecimento que desestabiliza a sequência dos eventos. A própria etapa Evento Marcante ocorre, nesse gênero, basicamente por meio de orações materiais (43%), quando o problema é representado por alguma ação. Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2014) enfatizam que processos materiais podem alterar o fluxo de significados entre a fase inicial e final de algum acontecimento, corroborando o resultado aqui evidenciado de que o problema é inserido na estória por meio de orações materiais.

A fase evento (sucessão de eventos materiais) é obrigatória na etapa Evento Marcante, podendo ocorrer na forma de problema, em que o evento se torna o empecilho da sequência esperada dos fatos contados na estória. Construída basicamente por orações materiais, a fase evento é realizada, por exemplo, pela oração material *Ele o havia deixado num galho de árvore*, em que o processo material *havia deixado* insere uma ação, ou evento, à estória. Além disso, a fase problema é caracterizada por recursos linguísticos que indicam a sequência desses eventos, como o fato de ser *mês de agosto*, em que normalmente ocorrem queimadas e ventanias, quando o melro foi perdido, como indica a circunstância *no dia de uma grande ventania*. Os eventos são, portanto, realizados linguisticamente na estória por orações materiais (67%) e sinalizados por elementos sequencializadores.

A fase efeito ocorre normalmente depois de algum evento, por ser caracterizada, segundo Martin e Rose (2008), justamente como uma resposta a eventos materiais. A partir da análise do *corpus*, verificou-se que essa fase foi construída exclusivamente por orações materiais (100%), como *todos os meninos da rua não fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho*, em que o processo material *procurar* remete a uma ação.

A fase reação, encontrada na etapa Evento Marcante do exemplo 69, foi identificada também na etapa Reação de todas as instanciações de episódio do *corpus*. Nessa etapa, cuja função é evidenciar o resultado de uma atitude, também

foram encontradas as fases evento, descrição, efeito e cenário. Estas se configuram, linguisticamente da mesma forma que nas duas etapas anteriores (Orientação e Evento Marcante), em que a fase evento é realizada sobretudo por orações materiais; a descrição, por relacionais e mentais; a efeito, por materiais; e a cenário, por relacionais e materiais.

A fase reação foi construída basicamente a partir de orações verbais (33%), mentais (18%) e relacionais (16%). A partir desses dados, foi possível verificar que muitas reações são construídas a partir de falas das personagens. É o caso de *Minha mãe tentou explicar para os meninos da rua [...]*, em que o processo verbal *explicar* demonstra a reação da mãe em relação à perda do melro pelas crianças. As orações relacionais, na fase reação, como em *o Jarinho ficou de cama*, em que o processo relacional *ficar*, junto ao Atributo circunstancial *de cama*, revelam o estado resultante da personagem em relação à adversidade enfrentada. As orações mentais introduzem reações de nível abstrato que envolvem a emoção, como em *não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos*, em que o processo mental *lembro*, junto à negação, evidencia afeto e a reação emotiva também em relação ao fato corrido. Martin e White (2005) apontam que orações mentais são tipicamente utilizadas para construção de avaliação de Afeto.

Como as fases são mais instáveis do que as etapas de gêneros, é apresentado o exemplo 64, em que as fases variam enquanto as etapas permanecem inalteradas.

Exemplo 64

Texto	Fases	Etapas
Há um menino Há um moleque <u>Morando sempre no meu coração</u> Toda vez que o <u>adulto balança</u> Ele vem pra <u>me dar a mão</u> Há um passado no meu presente Um sol bem quente lá no meu quintal Toda vez que a bruxa me <u>assombra</u> O menino <u>me dá a mão</u>	Cenário	Orientação
E me fala de coisas bonitas <u>Que eu acredito</u> Que não deixarão de existir Amizade, palavra, respeito Caráter, bondade alegria e amor Pois não posso Não devo Não quero Viver como toda essa gente Insiste em viver	Reação	Reação
E não <u>posso aceitar sossegado</u> Qualquer sacanagem ser coisa normal Bola de meia, bola de gude O <u>solidário não quer solidão</u>	Problema	Evento Marcante
<u>Toda vez que a tristeza me alcança</u> O menino me dá a mão Há um menino Há um moleque <u>Morando sempre no meu coração</u> Toda vez que o <u>adulto fraqueja</u> Ele vem pra <u>me dar a mão</u>	Reação	Reação

Fonte: TL6E13.

Como esse texto é de menor extensão, há também um número menor de fases, se comparado ao texto 63. A delimitação das fases, no exemplo 64, coincide inclusive com a segmentação do texto em etapas. É possível perceber também que a etapa Reação inicia ainda antes da etapa Evento Marcante, evidenciando que as etapas não têm uma ordem obrigatória de instanciação e que podem aparecer aleatoriamente. No exemplo 64, as construções linguísticas das fases são semelhantes às descritas anteriormente no exemplo 63, mas mais algumas se destacam e são descritas a seguir.

Na fase cenário, instanciada na Orientação, personagens ou lugares podem ser introduzidos na estória por processos existenciais. No *corpus*, houve o mesmo número de ocorrências desse tipo de oração (8%) na etapa Orientação e na fase

cenário. Na fase cenário, *há um menino, há um moleque e há um passado*, os processos existenciais apresentam o personagem menino e seu contexto.

Nessa instanciação do gênero episódio, como no exemplo 61, é utilizada outra forma de se introduzir a Etapa Evento Marcante pela fase problema: uso de processos mentais (13%). Isso indica que um problema nem sempre será de ordem material, como evidenciado na instanciação de episódio do exemplo 63, mas de ordem mental. No exemplo 64, as orações mentais *eu não posso aceitar sossegado*, por meio do processo mental *aceitar*, e *o solidário não quer solidão*, por meio do processo *quer*, representam essa forma de construção de uma adversidade, aliada à polaridade negativa “não”, nos dois casos.

Novamente, o texto do exemplo 64 está repleto de marcas de avaliação do tipo Afeto, representadas pelos trechos sublinhados. Por exemplo, nos versos *há um moleque morando sempre no meu coração*, a oração *morando sempre no meu coração* é uma metáfora lexical que evidencia avaliação de Afeto do eu lírico, o qual tem um sentimento especial pelo menino. Avaliações de Afeto, conforme Martin e Rose (2008), são tendências de realização no gênero episódio, tendo em vista o propósito de compartilhar emoções.

Por fim, é apresentada, no exemplo 65, mais uma instanciação de episódio, em que as fases variam, mas as etapas obrigatórias do gênero se mantêm.

Exemplo 65

PL7E5 – Minha Rua	Fases	Etapas
A rua é pequena, meio torta, o carro passa rápido, as casas ficam quietas, janelas nem piscam. Ninguém joga bola na rua, nem pula corda, esconde-esconde, bicicleta, nem pensar.	cenário	Orientação
Outro dia nasceu uma flor na calçada, fiquei olhando até enjoar. Depois a flor secou, <u>esqueci</u> .	problema	Evento Marcante
Se o robô atravessasse a rua, quem notaria ? E, se a princesa cantasse na esquina, quem ouviria ? Se o ET fizesse xixi no poste?	evento	Reação
Às vezes, de manhã bem cedo, vem um bando de passarinhos na maior algazarra. Parece banda de rock, anunciando o dia.	cenário	
Nessa hora, meu <u>coração não cabe no peito</u> .	reação	

Fonte: PL7E5.

Nessa instanciação do gênero episódio, na etapa Reação, verifica-se, por exemplo, mais de uma fase, evidenciando, novamente, em relação às demais instanciações aqui descritas, que fases são mais variáveis em gêneros do que as etapas. Ademais, na segunda instanciação da fase evento, percebem-se algumas características além das propostas por Martin e Rose (2088), os quais afirmam que eventos possuem natureza material. A partir da análise, evidenciou-se que, algumas vezes, além de construída por orações materiais, são acrescentadas à fase suposições de ações, como no exemplo 65, realizadas pelo condicional “se”, contemplando um evento que pode ou não ter acontecido, pois são suposições. Assim, há orações materiais nos eventos, embora elas fiquem no plano da representação da representação por virem acrescentadas de recursos linguísticos que indicam condição.

O Quadro 15 a seguir apresenta, de forma resumida, algumas das realizações léxico-gramaticais e semântico-discursivas de avaliação e suas funções típicas na

construção das etapas e fases do gênero episódio, evidenciadas pela análise do *corpus*.

Quadro 15 – Tipos de orações fundamentais em etapas e fases de episódio

Etapa	Fase	Tipo de oração	Função no episódio	Tipo de avaliação de Atitude	Função no episódio
Orientação	cenário	relacional	Apresentar personagens e/ ou lugares	Afeto	Demonstrar fragilidades das personagens
		material	Introduzir personagens e/ ou lugares		
		existencial	Introduzir personagens, lugares ou tempo		
	descrição	relacionais	descrever personagens e/ ou lugares		
		materiais	representar eventos lembrados por quem conta a estória e/ ou personagem		
		comportamentais	apresentar características fisiológicas de participantes		
mentais	relembrar fatos				
Evento Marcante	problema	material	Representar e/ ou introduzir o problema na estória	Afeto	Demonstrar empatia pelas personagens
		mental	Representar o problema da estória		
		existencial	Introduzir o problema na estória		
	cenário	material	Apresentar o contexto do problema		
		descrição	comportamental		
	mental		Introduzir respostas emocionais		
Reação	reação	mental	Introduzir reações de nível abstrato, que envolvem a emoção	Afeto	Demonstrar empatia pelas personagens
		verbal	Instanciar reações por meio de falas de personagens		
		relacional	Revelar o estado resultante da personagem em relação à adversidade		

	evento	materiais	Introduzir efeitos materiais resultantes do problema		
Coda	comentário	mental	Introduzir emoções sobre os fatos do presente		
		verbal	Introduzir os fatos do presente		
		material	Introduzir os fatos do presente		

Fonte: Autora.

A seguir, são destacados resultados da análise de *exempla* no *corpus*, em que, apesar de serem instanciadas outras etapas, como no episódio, também são mais estáveis que as fases no *exemplum*, assim como em qualquer gênero da família das histórias. Além disso, são destacadas características léxico-gramaticais de cada etapa e fase instanciadas no *exemplum*.

5.2.2 Instanciações de *exemplum*

Como resultado inicial, enfatiza-se que a hipótese de 8 textos serem instanciações do gênero *exemplum* confirmou-se a partir da análise de funções do Sistema de Transitividade associadas ao subsistema Atitude do Sistema de Avaliatividade. Tais funções são usadas nas etapas e fases e, por conseguinte, evidenciam o propósito do gênero – julgar comportamentos. A seguir, nos exemplos 66, 67, 68 e 69 são apresentados resultados da análise linguística que levaram à comprovação do propósito do gênero *exemplum* e sua EEG (novamente, a análise de todo o *corpus* pode ser verificada no Apêndice B).

Exemplo 66

Texto – A mosca e a formiguinha	Etapas
<p>– Sou fidalga! – Dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira.</p> <p>– Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas – e até me sentou no nariz.</p> <p>Que vidão regalado o meu...</p> <p>A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:</p> <p>– Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.</p> <p>– Ora, ora! – Exclamou a mosca. – Viva eu quente e ria-se a gente.</p> <p>– E além de imundas são cínicas – continuou a formiga. – Não passam de umas parasitas – e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.</p> <p>– Quem desdenha quer comprar – murmurou ironicamente a mosca.</p>	Orientação
<p>Dias depois, a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.</p> <p>– Então, fidalgão, o que é isso? – Perguntou-lhe.</p> <p>A prisioneira respondeu aflita:</p> <p>– Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.</p> <p>A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalgão! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.</p>	Incidente
<p>Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.</p>	Interpretação

Fonte: PL6E15.

No exemplo 66, as etapas típicas do *exemplum* foram evidenciadas: Orientação, Incidente e Interpretação. Cada uma delas foi construída a partir da instanciação de potenciais de realização, que se repetiram no *corpus*, tornando-se um padrão e, portanto, evidenciando o gênero.

Na etapa Orientação, assim como nas instanciações de episódio analisadas, personagens ou lugares foram representados, em sua maioria, por meio de orações relacionais (25%) e materiais (14%), com a diferença de que, nas instanciações de *exemplum*, orações comportamentais (22%) também foram muito recorrentes para apresentar esses mesmos itens. As orações relacionais, assim como nos episódios, têm a função de introduzir algum personagem ou espaço, normalmente na etapa Orientação. No texto do exemplo 69, as orações relacionais na voz da formiguinha, *são mal vistas*, *têm um berço degradante* e *são cínicas*, por exemplo, descrevem

características da personagem mosca. Halliday e Matthiessen (2014) já haviam afirmado, para os textos narrativos, o que se entende aqui pelos gêneros da família das estórias: processos relacionais apresentam seres e coisas. Assim, uma narrativa, um episódio, um *exemplum* ou qualquer gênero dessa família apresentará seus personagens, dentre outras categorias, por orações relacionais.

Já o uso recorrente de processos comportamentais na etapa Orientação, em todos os textos analisados, está associado à construção do propósito do gênero *exemplum* – julgar comportamentos –, em que um dos recursos de realização linguística ocorre pelo uso de orações comportamentais, que evidenciam comportamentos das personagens. No texto do exemplo 66, a fala inteira de uma das personagens descreve suas próprias características por meio de orações comportamentais: *Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas – e até me sento no nariz*. Assim, *trabalho, pouso, lambisco, passeio e me sento* são considerados processos comportamentais que evidenciam comportamentos de vida da mosca, que se diz parecer viver bem, fazendo coisas que lhe parecem boas.

É importante frisar que na estória comportamentos não são representados restritamente por processos comportamentais. Comportamentos podem ser evidenciados, também, em orações relacionais, como no trecho da Orientação do texto 66, em que *São mal vistas*, na voz da formiguinha, revela, por meio do Atributo *mal vistas*, um julgamento sobre o comportamento das moscas em nutrirem-se de outros seres para sobreviver, sem muito esforço.

Ainda na etapa Orientação do *exemplum*, orações materiais, assim como no gênero episódio, também são usadas para inserir personagens, representados como Ator ou Meta, e suas características. No exemplo 66, no complexo oracional *Dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira*, a personagem formiga é inserida na estória na função de Receptor na oração verbal *Dizia a mosca à formiguinha*. A oração material *que passava carregando uma folha de roseira* está encaixada à oração anterior, servindo para caracterizar a formiguinha: na função de Ator do processo material *passava carregando*, a formiguinha é representada como trabalhadora.

A etapa Incidente é construída principalmente por orações materiais (42%), assim como a etapa Evento Marcante no episódio. O problema normalmente ocorre pela ação inesperada de algum participante, como nas orações materiais *os donos da*

casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui, cujos processos materiais *partiram* e *deixaram trancada* representam, na perspectiva da mosca, uma ação inesperada de outros personagens. Além disso, na etapa Incidente, houve recorrência considerável de orações comportamentais (17%) para reiterar que as ações inesperadas, normalmente de efeito negativo, que prejudicam de alguma forma alguma das personagens, acontecem em função dos comportamentos maus, antiéticos ou imorais das personagens que causam o problema, já destacados na etapa Orientação.

Assim, no exemplo 66, as orações comportamentais *Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...*, na etapa Incidente, evidenciam que maus comportamentos (explorar outro indivíduo em benefício próprio, evidenciado pelo trecho *Não passam de umas parasitas*, na voz da formiguinha) resultam em adversidades materiais na estória (o fato de a mosca ficar trancada, evidenciado pelo trecho *Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui*).

Também foi possível identificar a etapa Incidente pela recorrência (66%) de alguma especificação de tempo ou de atividade, na condição de circunstância ou oração circunstancial, assim como se identifica o Evento Marcante no episódio. Na instanciação de *exemplum* do exemplo 66, a circunstância *dias depois* sinaliza uma mudança no fluxo esperado dos eventos, a qual desencadeará a problemática do Incidente.

A etapa Interpretação foi construída com um alto índice de orações mentais (57%), pois elas normalmente apresentam um Fenômeno ou projetam o conteúdo de algum pensamento que, no caso do *exemplum*, serve para julgar os comportamentos negativos apresentados pelas personagens ao longo da estória, ou, em outras palavras, interpretar os comportamentos de personagens à luz dos efeitos do Incidente. No texto, o trecho da Interpretação, *quem quer colher, planta, e quem do alheio vive, um dia se engasga*, a oração mental *quer* introduz a ideia de que o desejo por ações ruins só traz efeitos ruins, o que está evidenciado pelos processos materiais *colher* e *plantar*. Logo após, os comportamentos *viver* e *engasgar* representam, metaforicamente, que usar outras pessoas em benefício próprio (viver do alheio) acarreta efeitos negativos (engasgar-se), corroborando o propósito do gênero de julgar comportamentos.

Sobre a análise das ocorrências do subsistema Atitude do Sistema de Avaliatividade, foi possível visualizar, em todos os *exempla* do *corpus*, em todas as

etapas, grande número de ocorrências da categoria de avaliação de Julgamento (70%). Por exemplo, na oração *têm um berço degradante*, na voz da formiguinha, pelo Atributo *degradante*, evidencia-se avaliação de julgamento negativo sobre a natureza das moscas, que vivem como parasitas. Martin e Rose (2008) já haviam enfatizado que o propósito de julgar comportamentos, do gênero *exemplum*, é realizado, dentre outras categorias, a partir da avaliação de Julgamento.

No exemplo 67, a seguir, é evidenciada mais uma instanciação do gênero *exemplum*, em que as etapas são mantidas. Além disso, são evidenciadas as fases e suas construções linguísticas recorrentes.

Exemplo 67

Texto – O sapo e o escorpião	Fases	Etapas
Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.	cenário	Orientação
– Você me carrega nas costas pra eu poder atravessar o rio? – Perguntou o escorpião ao sapo. – De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer . – Mas, se eu te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma voz terna e doce –, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom , meu amigo sapo. O sapo concordou .	evento	
Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada mortal do escorpião.	problema	Incidente
– Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados! – Disse o sapo. E o escorpião simplesmente respondeu :	reação	
– Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E eu não posso mudá-la.	reação	Interpretação

Fonte: PL6E17.

Nesta instanciação de *exemplum*, as marcas linguísticas e semânticas são semelhantes às já destacadas no exemplo 66. Há o acréscimo de que, na etapa Orientação, por meio da fase cenário (que elucida o contexto da estória – identidades, atividades e espaços), a estória pode ser iniciada, como nas instanciações de episódios, mesmo que em menor número, por processos existenciais (4%). No caso *Era uma vez*, que introduz o protagonista da estória, corrobora-se o pressuposto de Halliday e Matthiessen (2014): orações existenciais são comuns para desempenhar essa função.

Além disso, na etapa Incidente, para a sinalização da mudança no fluxo dos eventos e, portanto, para a introdução do Incidente, além da marcação temporal, são introduzidas, no exemplo 67, por meio da oração circunstancial *durante a travessia do rio*, outras características intrínsecas a família das estórias, como a recorrência de introdução da quebra de expectativa por meio de algum elemento linguístico de cunho negativo, que ocorreu em 34% das instanciações. É o caso de *porém* no texto do exemplo 67, que evidencia o não cumprimento do acordo pelo escorpião. Assim, nas instanciações de *exempla* do *corpus*, a quebra do fluxo dos eventos ocorre por marcação no tempo/espço, por negação ou pelas duas formas.

A fase cenário, no gênero *exemplum*, é construída, dentre outras, por orações existenciais (5%) e relacionais (9%), como em instanciações do gênero episódio. As existenciais, como destacado acima, inserem o protagonista, e as relacionais introduzem, além do fluxo das ações, as próprias personagens ou locais da estória, como na oração *estavam parados à margem de um rio*, em que o processo relacional *estar* insere o espaço da margem do rio à estória.

A fase evento, assim como no episódio, é construída por muitos processos materiais (31%), pois são justamente eles que representam ações, ou seja, os eventos. No texto, os trechos *você me carrega* e *atravessar o rio* são exemplos de orações materiais que evidenciam eventos. Além disso, como no gênero episódio, um evento pode ocorrer pela suposição de acontecimentos, ficando no plano do discurso. Por isso, a fase evento, no *exemplum*, é realizada muitas vezes por processos verbais (26%). No texto, o trecho “prometo ser bom” é um ato perlocucionário, ou seja, é um evento que se realiza pelo discurso.

A fase problema, apesar de ser construída predominantemente por orações materiais (60%), também apresenta processos mentais perceptivos como introdutórios da adversidade de cunho material. Assim, em *o sapo sentiu a picada mortal do escorpião*, apesar de o processo mental perceptivo *sentiu* ter sido escolhido para representar a experiência, a oração apresenta uma metáfora lexical, destacada pelo Fenômeno *picada mortal*, que sinaliza uma ação negativa.

A análise das realizações léxico-gramaticais da fase reação, nas instanciações do gênero *exemplum*, evidenciou, em sua maioria (31%), construções por meio de orações verbais, assim como no gênero episódio. Dessa forma, infere-se que, em ambos os gêneros, reações são construídas a partir de falas das personagens. No exemplo 67, o trecho *disse o sapo* exemplifica esse caso, em que a resposta

emocional é introduzida por orações verbais. No caso, nas orações *Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morreremos afogados*, por meio da interpessoalidade estabelecida pelas perguntas, é representado o sentimento de espanto pelo sapo em relação à atitude do escorpião.

Novamente, no texto 67, é possível verificar ocorrências de avaliação de Julgamento (destacadas em negrito), como em *você é a mais traiçoeira das criaturas*, cujo Atributo *mais traiçoeira de todas as criaturas*, introduzido pela oração relacional, evidencia ocorrência de julgamento negativo em relação ao seu comportamento traiçoeiro, revelado pela atividade de o escorpião picar sapo, mesmo tendo prometido não cometer essa atitude.

No exemplo 68, a seguir, é apresentada outra instanciação do gênero *exemplum*, em que, novamente, as etapas se mantêm mas as fases variam, evidenciando, assim como no episódio, que fases são mais instáveis que etapas, conforme Martin e Rose (2008) apontam.

Exemplo 68

Texto – A verdade na mata	Fases	Etapas
Quebrando o tédio , disse um dos caçadores: “Você quer apostar como eu saio e dentro de dez minutos volto com um tigre morto? ”	evento	Orientação
Disse o outro caçador, blasé : “ Bobagem : no Brasil não tem tigre”. “Isso você leu nos livros”, respondeu o primeiro. “E verifiquei na prática”, tornou o segundo.	cenário	
“Pois eu vou sair e voltar com um tigre para desmoralizar a sua teoria e a sua prática”, disse o primeiro caçador. “Vale quinhentas pratas?”. O outro caçador disse que valia	evento	
e o primeiro saiu carregando seu rifle. O outro ficou fumando cachimbo.	efeito	
Daí a dez minutos um tigrão enorme meteu a cabeça na porta da tenda e gritou, com seu vozeirão : “Hei velho, você deve quinhentas pratas à viúva do outro”.	problema	Incidente
Moral: não adianta nada ganhar certas apostas.	comentário	Interpretação

Fonte: PL7E21.

Nesse texto, há fases que se repetem (evento, cenário e problema) e fases novas (efeito e comentário), se comparado ao exemplo 67. Além disso, a ordem em que as fases aparecem no texto também difere. Por exemplo, no texto 67, a primeira fase era a cenário, no texto 68, é a fase evento.

A fase efeito, assim como no episódio, é constituída sobremaneira por processos materiais (58%), já que sua função, conforme Martin e Rose (2008), é introduzir resultados materiais. No texto, o trecho *e o primeiro saiu carregando seu rifle*, evidencia uma oração material, em que a ação *saiu carregando seu rifle* é um resultado material de algum fato anterior, no caso a proposta de desmoralização de uma teoria.

A fase comentário, cuja função é introduzir o comentário de quem conta a estória, seja como personagem ou não, é construída em instanciações de *exempla* do *corpus* por muitas orações mentais (40%), como no texto 68. No trecho *não adianta nada ganhar certas apostas*, o processo relacional *adiantar* introduz um Portador em forma de oração, *ganhar certas apostas*, na qual, por meio do processo mental *ganhar*, o conteúdo da opinião de quem conta a estória sobre o ato do caçador corajoso é evidenciado. No caso, a opinião de que não vale a pena lutar se a luta implica perder a própria vida é evidenciada na fala do tigre, que deixa implícito que o caçador morreu por uma aposta, tendo em vista o termo *viúva do outro*. O comportamento corajoso ou teimoso do personagem que foi à caça do tigre, dessa forma, acarreta consequências negativas, como sua morte, na tentativa de provar seu ponto de vista. Verificou-se, também, pela análise do *corpus*, que a etapa Interpretação é construída pelas fases reação (exemplo 67) ou comentário (exemplo 68), pois são nelas que comportamentos são interpretados, seja por processos verbais, relacionais ou mentais, a fim de cumprir o propósito do gênero – julgar comportamentos.

A fase problema, novamente indo ao encontro do episódio, evidenciou grande número de orações materiais (62%), demonstrando a natureza material do desencadeamento dos problemas nas estórias. No texto, o trecho *meteu a cabeça na porta da tenda* é um exemplo de oração material que causa uma ruptura na sequência esperada de que o caçador trouxesse um tigre para o outro ver. Assim, a quebra no fluxo dos eventos esperados, em que o caçador morre e o próprio tigre avisa o fato ao outro caçador, causa o Incidente.

A seguir, no exemplo 69, é apresentada mais uma instanciação do gênero *exemplum* em que as etapas se mantêm e as fases variam.

Exemplo 69

PL6E9 – Maneira de amar	Fases	Episódio
<p>O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio.</p> <p>O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.</p> <p>Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam.</p>	cenário	Orientação
<p>Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião. O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.</p>	problema	Incidente
<p>Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.</p>	reação	
<p>"Você o tratava mal, agora está arrependido?"</p>	reflexão	
<p>"Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava".</p>	reflexão	Interpretação

Fonte: PL6E9.

Nesse texto, é possível verificar que a fase cenário também é construída por recorrentes orações comportamentais, que, no *corpus*, representam 23% dos casos. A fase descrição também apresenta número relevante de processos comportamentais, representando 9% dos casos. Esses processos, nessas fases, são responsáveis por qualificar ou descrever as personagens da estória. No texto, o trecho *o jardineiro conversava com as flores* evidencia uma oração comportamental em que a rotina e a relação que o jardineiro mantinha com as flores são representadas. Outra oração recorrente na fase cenário do gênero *exemplum*, como também evidenciado no gênero episódio, é a material (30%). No exemplo 69, o trecho *o girassol chegava a voltar-se contra a luz* evidencia o processo material voltar-se, que indica um comportamento típico do girassol: estar normalmente voltado para a luz.

Ademais, no texto, verificou-se a possibilidade de instanciação de mais uma fase no gênero *exemplum*, a reflexão, que tem por função introduzir o pensamento de personagens ou de quem conta a estória. Essa fase também funciona como outra maneira de construção da etapa Interpretação, além das fases reação e comentário, como verificado nos exemplos 68 e 69, respectivamente. Contudo, ainda se mantém

a estrutura linguística predominante na construção da etapa Interpretação: processos verbais (10%) e mentais (80%). No texto do exemplo 69, no complexo oracional *não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal*, esse resultado é comprovado pela realização do processo verbal *respondeu* e pelo mental *posso tratá-lo mal*.

Em todas as instanciações de episódio do *corpus*, há muitas ocorrências de avaliação de Afeto, configurando 61% de ocorrências dentre os três tipos de avaliação do subsistema de Atitude. No exemplo 69, no trecho *a mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem*, o Atributo *triste* e o processo comportamental *não se conformava* realizam avaliação de Afeto. Essas ocorrências avaliativas poderiam ser consideradas evidências de instanciação do gênero episódio, já que este, conforme Martin e Rose (2008), tende a apresentar avaliações desse tipo. Contudo, o que prevalece no texto em análise são avaliações de Julgamento e, segundo os autores, a tendência por avaliações de Julgamento levam ao propósito do gênero *exemplum*. No texto, o Atributo *orgulhosos* realiza uma avaliação de Julgamento em relação ao girassol. Em *Você o tratava mal*, há outro exemplo de Julgamento, em que o comportamento *o tratava mal* do girassol diante do jardineiro é condenado por quem conta a estória.

O Quadro 16 a seguir apresenta, de forma resumida, algumas das realizações léxico-gramaticais e semântico-discursivas de avaliação e suas funções típicas na construção das etapas e fases do gênero *exemplum*, evidenciadas pela análise do *corpus*.

Quadro 16 – Tipos de orações fundamentais em etapas e fases de episódio

Etapa	Fase	Tipo de oração	Função no <i>exemplum</i>	Tipo de avaliação de Atitude	Função no <i>exemplum</i>
Orientação	cenário	relacional	Apresentar personagens e/ ou lugares	Julgamento	Apresentar comportamentos bons ou maus de personagens
		material	Introduzir personagens e/ ou lugares		
		existencial	Introduzir personagens, lugares e/ ou tempo		
		comportamental	Qualificar ou descrever personagens		

	descrição	comportamental	Qualificar ou descrever as personagens		
	evento	material	Introduzir participantes e/ ou lugares e sequencializar os fatos		
		verbal	Supor eventos que acontecem ou não		
	efeito	material	Introduzir resultados materiais		
Incidente	problema	material	Representar o problema da estória	Julgamento	Apresentar consequências negativas para maus comportamentos
		mental	Representar o problema da estória		
		comportamental	Evidenciar que comportamentos negativos acarretam problemas às personagens		
	evento	material	Sequencializar os fatos		
		verbal	Supor eventos que acontecem ou não		
	efeito	material	Apresentar consequência material sobre comportamentos		
	reação	verbal	Introduzir reações verbais aos comportamentos		
Interpretação	reação	mental	Julgar comportamentos negativos das personagens	Julgamento	Condenar maus comportamentos
		verbal	Introduzir reações verbais aos comportamentos		
	comentário	mental	Introduzir o conteúdo da opinião de quem conta a estória		
		verbal	Introduzir o conteúdo da opinião de quem conta a estória		
	reflexão	mental	introduzir o pensamento de personagens		

Portanto, a etapa Orientação não apresenta grandes diferenças de realizações léxico-gramaticais do Sistema de Transitividade nos dois gêneros. A etapa contempla, sobretudo, orações relacionais e materiais para apresentar lugares e personagens em uma sequência normal de eventos. Quanto ao Sistema de Avaliatividade, há diferenças nas ocorrências de avaliações de Atitude. Na Orientação do episódio há mais ocorrências de avaliação de Afeto, e na do *exemplum* mais ocorrências de avaliação de Julgamento. Esse fato está associado ao propósito dos gêneros. O episódio tem por propósito compartilhar sentimentos, razão pela qual são apresentados por avaliações de Afeto na etapa Orientação. O *exemplum* tem por propósito julgar comportamentos e, por esse motivo, são apresentados na mesma etapa.

Nas etapas intermediárias Evento Marcante do episódio e Incidente do *exemplum*, também não há diferenças exorbitantes relacionadas à análise do Sistema de Transitividade. Predominam, nos dois gêneros, orações materiais para introduzir um evento inesperado, que quebra o fluxo normal dos eventos. O que distingue essas etapas intermediárias, como na etapa Orientação, são os diferentes números de ocorrências do Sistema de Atitude, em que predominam avaliações de Afeto no Evento Marcante e de Julgamento no Incidente. Assim, no episódio, problemas materiais são avaliados sentimentalmente por quem conta a estória, que participa dela ou não. No *exemplum*, os problemas materiais são avaliados a partir de um caráter mais condenatório, também por quem conta a estória ou por algum personagem.

Nas etapas Reação do episódio e Interpretação do *exemplum*, resultantes das etapas intermediárias, há diferenças de ocorrências do Sistema de Transitividade e de Avaliatividade. Para cumprir o propósito de compartilhar emoções, na etapa Reação do episódio, as reações são construídas léxico-gramaticalmente sobretudo por orações materiais, mentais e verbais. Assim, no episódio, o resultado do problema pode ser de natureza externa, construído pelas orações materiais, ou interna, construída pelas orações mentais e verbais. Por outro lado, para construir o propósito de julgar comportamentos na etapa Interpretação do *exemplum*, a interpretação é construída sobretudo por processos mentais, chegando a quase 60% dos tipos de orações presentes nessa etapa. Portanto, no *exemplum*, o resultado do problema apresenta, principalmente, natureza interna.

Ainda nas etapas Reação e Interpretação, o tipo de avaliação de Atitude também foi distinto. Como em todas as etapas do episódio, avaliações de Afeto continuam predominantes na Reação. Do mesmo modo, como em todas as etapas do *exemplum*, avaliações de Julgamentos são as mais recorrentes na Interpretação. Assim como nas ocorrências das etapas intermediárias, nas etapas resultantes essas avaliações estão associadas aos propósitos dos gêneros. Portanto, no episódio, por meio da Reação, quem conta a estória (ou alguma personagem) compartilha emoções e sente afeto/empatia pela personagem atingida pelo problema. No *exemplum*, por sua vez, por meio da Interpretação, quem conta a estória (ou alguma personagem) julga comportamentos de personagens, de forma a se afastar se o comportamento for ruim.

5.3 RELAÇÃO DAS INSTANCIÇÕES DE GÊNEROS COM ATIVIDADES DE LEITURA

A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso

(TRAVAGLIA, 2009, p. 109).

Nesta seção, são apresentadas e comentadas atividades propostas pelos autores dos LDs sobre as estórias analisadas na seção 5.1 e 5.2.

Como apresentado no capítulo de metodologia, dos 21 textos que compõem a primeira parte do *corpus* desta pesquisa, identificaram-se, em atividades propostas pelos autores dos LDs sobre 18 desses textos, conteúdos gramaticais de morfologia substantivo, adjetivo, verbo, pronome, adjetivo e conjunção e os conteúdos gramaticais de sintaxe sujeito, predicado, orações adjetivas e pontuação. Em atividades dos outros 3 textos, foram identificados conteúdos discursivos de discurso direto e indireto e diálogo.

Conforme os PCNs para LP (BRASIL, 1998), as classes gramaticais são os primeiros conteúdos contemplados no ensino de LP nas séries finais do EF, e, como a maioria dos episódios e *exempla* do *corpus* concentraram-se nos livros do 6º ano (37%), percebe-se que há compatibilidade entre a abordagem gramatical feita no LD e as orientações dos PCNs, no que se refere ao período escolar proposto para aprendizagem do conteúdo gramatical.

Nas atividades sobre os textos do *corpus* analisado nesta pesquisa, foram encontradas mais questões sobre conteúdos gramaticais (85%) do que discursivos (15%). Percebe-se, assim, que os gêneros episódio e *exemplum* prestaram-se mais à análise de conteúdos gramaticais do que discursivos nos LDs em estudo.

Depois de identificados os tipos de conteúdos gramaticais e discursivos abordados pelas atividades sobre os episódios e *exempla* analisados, foi feito outro recorte no universo de análise, a partir das atividades que contemplam esses conteúdos. Dessa forma, foram selecionadas apenas as atividades com potencial de abordagem das etapas e propósito do gênero e/ou dos sistemas de Ideação e Avaliatividade, totalizando um *corpus* composto por 29 questões (Apêndice E). O Quadro 22, na seção de metodologia, também apresenta essas questões.

A seção do LD que mais contemplou questões gramaticais foi “A língua em foco” (42% da questões), cujo próprio nome já sugere a abordagem sobre a língua na seção. Sugere-se, a partir desse resultado, que, ao se tratar da língua, são estudados sobretudo aspectos gramaticais no LD. Também vale considerar que o nome da seção “A língua em foco” sugere que outras seções, como “Na construção do texto” ou “Compreensão e interpretação”, não envolvam aspectos linguísticos. Sob o viés sistêmico-funcional, as marcas linguísticas devem permear todas as seções, pois são as realizações léxico-gramaticais que realizam os significados e instanciam o propósito comunicativo em determinado contexto.

Conforme os pressupostos da LSF, o estudo da linguagem deve perpassar ao menos mais de um estrato, quais sejam: grafológico, léxico-gramatical, semântico e contextual (Figura 1, seção 2.1). O mesmo ocorre na abordagem de gênero da LSF: se um estudo do gênero é proposto, deve haver análise das instanciações a partir de pelo menos mais de um estrato da linguagem para se ter uma noção mais completa das características fundamentais que descrevem uma noção tão abstrata. Na sequência deste trabalho, são propostas questões de leitura dos gêneros e episódio e *exemplum* envolvendo aspectos fundamentais dos estratos da léxico-gramática, semântica e contexto, focalizando os Sistemas de Ideação e Avaliatividade (MARTIN e ROSE, 2003), com base nas análises de instanciações desses gêneros, apresentadas na seção 5.1.

As questões de conteúdos gramaticais e discursivos elaboradas pelos autores do LD sobre as histórias analisadas são apresentadas, na sequência, a partir de uma instanciação de episódio e outra de *exemplum*, que compõem o *corpus* de análise na

1ª etapa desta pesquisa. Assim, na subseção 5.2.1, são apresentadas atividades do LD sobre uma das histórias analisadas e, na subseção 5.2.2, são apresentadas atividades do LD sobre outra história também analisada.

No Apêndice F, são apresentadas propostas de questões para essas mesmas histórias, contemplando a noção de gênero da LSF (etapas, fases e recursos léxico-gramaticais) e aspectos do Sistema de Ideação e Avaliatividade identificados na análise. Tais questões são uma tentativa inicial de mobilização de noções e funções da LSF para encaminhar o processo de leitura de textos com base em gêneros nessa perspectiva teórica. As questões ainda precisam ser testadas em contexto escolar e avaliadas para, após aprimoradas, poderem integrar atividades de desconstrução especificamente dos gêneros episódio e *exemplum*, conforme Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto por pesquisadores da chamada Escola de Sydney (ROSE e MARTIN, 2012).

5.3.1 Conteúdos da língua portuguesa em atividades sobre instanciação de episódio

São apresentados, na sequência, o texto PL6E2 e atividades sobre o texto que contemplam gênero conforme a abordagem adotada pelos autores do LD ou pela LSF. Na próxima seção, será feito o mesmo, porém com a apresentação de um texto cujas questões contemplam, além de gêneros, conforme a abordagem adotada pelos autores do LD e pela LSF, categorias que se aproximam do Sistema de Ideação e do Sistema de Avaliatividade da LSF, conforme resultados das análises apresentadas na seção 5.1.1.

O texto PL6E2 a seguir foi coletado da coleção Português-Linguagens, no Livro Didático para o 6º ano. As questões propostas no Apêndice F para leitura de instanciação de gênero e marcas linguísticas que a evidenciam também são voltadas para esse nível escolar.

Os meninos morenos⁹³

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras.

A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar e o grupo ficava na praça que era cercada de altas palmeiras. Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal.

Era como se estivessem saudando os meninos morenos que também chegavam em bando para a escola. O Jarinho foi a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto.

Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto. E ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle.

O passo-preto se afeiçoa, enormemente, ao seu dono: canta sua canção quando seu dono chega em casa, só atende a seu chamado, conversa com ele.

Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e os dois trocavam festas quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar. Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um grande amigo em sua velhice.

Foi seu primeiro e talvez único bichinho de estimação, meu pai nunca me falou de outro.

Mas, nada como o melro do Jarinho. Jarinho chegava pra brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho.

Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-caninana, esconde-esconde ou mãos-ao-ar "que, em outras cidades se chamava bandido e mocinho" o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí, que eu já volto".

E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira.

A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas.

O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo adiante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um "fog" londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira de cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme.

Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas.

⁹³ O texto é um trecho da obra "Os meninos morenos", de Millôr Fernandes.

Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores.

Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.

Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão.

Foi de repente, eu me lembro. Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se agarravam nos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.

Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos – muito poucos – completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. E bem mais moreno do que o Jarinho menino, quase marrom.

O tempo lhe deu um ar de santo, seu sorriso era doce como o sorriso simpático de seu velho pai. Perguntei-lhe se se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua de nossa infância.

E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali." Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho.

Fonte: ZIRALDO. Os meninos morenos – com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 45-48. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 132.

As questões que acompanham esse texto no LD (PL6E2Q1, PL6E2Q2, PL6E2Q3, PL6E2Q4, PL6E2Q5, PL6E2Q6, PL6E2Q7 e PL6E2Q8) são sobre o texto PL6E2 e, por encontrarem-se na seção “Estudo do texto”, quase todas na subseção “Compreensão e interpretação”, consideram aspectos do contexto do texto, aproximando-se da noção de gênero utilizada como um dos critérios de seleção das atividades do LD para análise. Apenas a última questão destacada (PL6E2Q8) foi retirada da segunda subseção, “A Linguagem no Texto”, que contempla o ensino e a aprendizagem de conteúdos da língua de outros sistemas que não foram utilizados como critério de seleção e análise das questões nesta pesquisa (Ideação e

Avaliatividade, além da noção de gênero). Assim, foram selecionadas mais questões da primeira seção de atividades sobre o texto, “Compreensão e Interpretação”, pois esta contempla conteúdos semânticos próximos das etapas e fases no gênero episódio. A seguir, as questões são apresentadas:

Seção 1 – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

PL6E2Q1⁹⁴ – O texto é uma narrativa de uma recordação feliz da infância do autor: a sinfonia dos melros nas palmeiras da praça onde ficava a escola.

a) Os melros⁹⁵ ainda estavam cantando quando os meninos chegavam para a aula. Que impressão os meninos tinham desse canto dos pássaros?

PL6E2Q2 – Veja a descrição do melro no vocabulário. Que identificação poderia haver entre os meninos e os melros?

PL6E2Q3 – O que mais impressionava o narrador quanto à relação entre Jarinho e o melro?

PL6E2Q4 – “Era agosto, mês das queimadas das ventanias”. No trecho que se inicia assim, o narrador apresenta um ambiente diferente do que é mostrado no início da história.

a) Como, então, ficava o caminho da escola?

b) O texto retrata um espaço rural ou urbano? Por quê?

c) Há, no texto, indícios de que, na época, já ocorriam agressões ao meio ambiente?

PL6E2Q5 – Que fatos da lembrança do narrador comprovam que a ventania era mesmo um furacão? Qual foi a consequência desse furacão para Jarinho e as outras crianças?

PL6E2Q6 – A mãe do narrador tentou ajudar os meninos da rua a tirar uma lição a propósito do desaparecimento do melro. Ela disse a eles que devemos “prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram”. Na sua opinião, o que acontece quando prestamos bastante atenção nas coisas boas que vivemos, depois que elas se acabam?

PL6E2Q7 – Muitos anos depois, o narrador reencontrou Jarinho.

a) Pela descrição que o narrador faz, Jarinho estava diferente de como era na época da escola?

Seção 2 – A LINGUAGEM DO TEXTO

PL6E2Q8 – A partícula –inho forma palavras no diminutivo e quase sempre acrescenta à palavra o sentido de “pequeno”. Compare esses trechos do texto:

“a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção”

“Jarinho chegava para brincar com a gente”

“escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali”

⁹⁴ Reitera-se que são destacadas apenas as questões que contemplam a noção do gênero (etapas e fases). As atividades contêm uma sequência maior de questões, que não foram apresentadas aqui, pois contemplam outros aspectos, como o sistema de referência ou de conjunção, que não foram o foco deste estudo.

⁹⁵ Pássaro preto.

- a) Em qual trecho a partícula –inho acrescenta à palavra a noção de “pequeno”?
- b) Qual sentido a partícula –inho confere às palavras nos outros dois trechos?

A maioria das questões propostas pelos autores do LD sobre o texto são de compreensão e interpretação, razão pela qual há um número muito maior de questões sobre o contexto do que sobre aspectos linguísticos, gramaticais ou discursivos que constroem esse contexto no texto. O enunciado da questão PL6E2Q1, “O texto é a narrativa de uma recordação feliz da infância do autor”, indica análise de gênero, na perspectiva da LSF, ao mencionar o termo “narrativa”. Em PL6E2Q2, características do melro são solicitadas ao aluno, o que se aproxima da abordagem da instanciação da fase descrição na abordagem da LSF, em que, como apontado na primeira seção de análise do *corpus*, essas características do pássaro são apresentadas ao leitor por meio de lembranças de quem conta a estória.

Em PL6E2Q2, é demandado que o aluno compreenda a relação entre melro e Jarinho, a partir das reações do narrador, o que pode ser associado à fase reação, comum no episódio (também como identificado na análise da primeira parte do *corpus*). Em PL6E2Q3, o estudante precisa reconhecer o espaço em que a estória acontece, a partir das lembranças do narrador, o que se relaciona à fase cenário, novamente, como apontado na primeira seção de análise.

Na sequência, em PL6E2Q4, é solicitado ao aluno a identificação de ações decorrentes da alteração no ambiente da estória. Sob o viés sistêmico-funcional, essa abordagem ancora o trabalho com a fase problema na etapa Evento Marcante, pois, como evidenciado na seção anterior (5.1), problemas ocorrem em estórias por consequência de alguma alteração no fluxo normal dos eventos, marcada linguisticamente por circunstâncias de localização no tempo ou lugar ou por alguma negação. No caso, a problemática ocorre pela introdução de um tempo específico – “Era agosto, mês das queimadas”. Inclusive, a questão solicita ao aluno encontrar “indícios” (marcas linguísticas) para construção desse contexto.

A questão PL6E2Q5 objetiva ensinar ao aluno que um fenômeno da natureza pode mudar o curso de muitos eventos. Como verificado na análise da seção 5.1, problemas podem ser introduzidos em estórias a partir de alguma alteração, sinalizada léxico-gramaticalmente por circunstâncias de localização no tempo ou espaço. Assim, na perspectiva da LSF, essas características também podem ser exploradas como

marcas linguísticas que constroem a fase problema na etapa Evento Marcante no gênero episódio.

A questão PL6E2Q6 aborda lições que podem ser retiradas de histórias. O LD do professor sugere uma resposta: “Ficamos com boas lembranças delas [...]”. Sob o viés da LSF, essa questão relaciona-se à exploração da etapa Coda, em que narrador reorienta a história trazendo-a ao presente. Também poderia relacionar a pergunta ao propósito do gênero de compartilhar emoções, no caso, relacionando de que forma esse propósito está associado às experiências externas ao texto, ou seja, no cotidiano do aluno. Seriam contemplados assim, conforme os pressupostos da LSF, mais de um estrato da linguagem para construção de sentidos.

A questão PL6E2Q7 aborda a descrição de uma personagem no final da história, depois de passado algum tempo. É solicitado ao aluno que compreenda, pelo uso da descrição, características da personagem. Na LSF, essa abordagem, associada à estrutura de gênero, leva novamente a entender a etapa Coda, presente em algumas histórias de forma não obrigatória.

A questão PL6E2Q8 objetiva ensinar aspectos do uso do sufixo diminutivo. Sob o viés sistêmico-funcional, é abordada uma marca linguística da categoria de Afeto do subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade, comum em episódios, pois, como visto na análise da seção 5.1, ocorrências de avaliação de Afeto auxiliam a construir o propósito do gênero – compartilhar emoções.

O Quadro 17, a seguir, apresenta os conteúdos gramaticais específicos abordados em cada questão proposta pelos autores do LD e os aspectos da LSF acerca da noção de gênero e dos Sistemas de Ideação e Avaliatividade que podem ser explorados no texto.

Quadro 17 – Questões do LD sobre o texto PL2E2 selecionadas para análise e aspectos da LSF

Natureza das atividades	Seção no LD	Subseção no LD	Cód. das questões	Conteúdo do LD	Aspectos que podem ser explorados nas questões a partir da noção de gênero da LSF e dos Sistemas e Avaliatividade e Ideação
Gramatical	Estudo do texto	Compreensão e interpretação	PL6E2Q1	Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero episódio. • Propósito do gênero. • Orações materiais, relacionais e mentais nas fases descrição e cenário na etapa Orientação. • Orações materiais nas fases problema e efeito na etapa Evento Marcante. • Orações mentais na fase reação e avaliação de Afeto na etapa Reação. • Orações verbais na fase comentário na etapa Coda.
			PL6E2Q2	Descrição	
			PL6E2Q3	Narrador	
			PL6E2Q4	Espaço	
			PL6E2Q5	Enredo	
			PL6E2Q6	Enredo	
			PL6E2Q7	Lição do texto	
	A linguagem no texto	PL6E2Q8	Descrição		

Fonte: Autora.

As questões do LD sobre o texto “Os meninos morenos”, portanto, objetivam tornar consciente ao aluno aspectos do contexto, como apresentação de personagens, lugares, problemas decorrentes desses lugares e reações de personagens aos fatos da estória. Sob o olhar da LSF, poderiam ser elaboradas questões de leitura de etapas e fases do episódio para tornar consciente, aos estudantes do 6º ano do EF, marcas linguísticas que constroem a EEG. A fim de cumprir esse objetivo, são propostas, no Apêndice F, com base nos pressupostos da LSF, questões de leitura que contemplam aspectos da EEG do episódio e dos sistemas de Ideação e Avaliatividade do discurso para desenvolver a consciência linguística dos estudantes por meio do estudo do gênero episódio.

São propostas, no Apêndice F, duas formas de sequência de atividades sobre instanciações de gênero da família das estórias. No episódio “Os meninos morenos”, as questões partem da análise do contexto em direção às realizações linguísticas que comprovam esse contexto; no *exemplum* “Maneira de Amar”, as questões partem da análise de traços linguísticos que evidenciam o contexto.

Nessa proposta de sequência de questões, além de entender o registro da estória, o aluno compreenderia quais são as funções linguísticas comuns para indicar

a apresentação de personagens e lugares, o surgimento de problemas em estórias e como personagens podem reagir a esses problemas. Dessa forma, pode-se ajudar os aprendizes a desenvolver consciência linguística sobre a formação estrutural do gênero episódio e de seu propósito.

As questões foram organizadas a partir da análise do contexto para, depois, partir às evidências léxico-gramaticais, ou seja, o trabalho de leitura do gênero pode iniciar pela abordagem de seu propósito para depois contemplar a EEG e marcas linguísticas recorrentes do gênero. Além disso, as questões poderiam ter sido organizadas no sentido inverso, partindo das evidências linguísticas para identificar etapas e fases do gênero, processo exemplificado nas questões do texto da subseção a seguir, com uma instanciação de *exemplum*.

5.3.2 Conteúdos de língua portuguesa em atividades sobre instanciação de *exemplum*

Na sequência, é apresentado o texto “Maneira de amar”, analisado na seção 5.1, e atividades sobre ele, propostas pelos autores do LD. Essas atividades contemplam, além da noção de gênero adotada pelos autores do LD, utilizada como critério de seleção das atividades, categorias do Sistema de Ideação e de Avaliatividade, identificadas na análise do texto como fundamentais para constituição do gênero na perspectiva da LSF.

O texto PL8E21 a seguir foi coletado da coleção Português-Linguagens, no Livro Didático para o 8º ano. As questões propostas para leitura de instanciação de gênero e marcas linguísticas que a evidenciam também são voltadas para esse nível escolar.

Maneira de Amar

O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio.

O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam.

Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião. O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito

tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.

"Você o tratava mal, agora está arrependido?"

"Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava".

FERNANDES, Millôr. Fábulas Fabulosas. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 23. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 8º Ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 199.

As questões PL8E21Q16, PL8E21Q17 e PL8E21Q18, que acompanham o texto PL8E21, por encontrarem-se na seção “A língua em foco”, consideram muito mais aspectos da linguagem do que as questões sobre o texto analisado anteriormente (“Os meninos morenos”), as quais contemplavam mais aspectos do contexto, por estar na seção “Estudo do texto”. Foram selecionadas, sobre o texto “Maneira de amar” questões que contemplam conteúdos que se aproximam a aspectos dos Sistemas de Ideação e Avaliatividade e do propósito do gênero conforme pressupostos da LSF. A seguir, as questões são apresentadas:

Seção – A LÍNGUA EM FOCO

PL8E21Q16 – Observe as personagens descritas no texto. O jardineiro possui sensibilidade e delicadeza de sentimentos.

- a) Que ações da personagem comprovam isso?
- b) As flores gostavam dele? Justifique sua resposta com elementos do texto.

PL8E21Q17 – Quando o jardineiro foi embora, as flores se culpavam por não terem persuadido o girassol a mudar de atitude. Entretanto, o girassol era o que mais sentia a ausência do jardineiro.

- a) O jardineiro sabia a razão de o girassol trata-lo mal? Justifique sua resposta.

PL8E21Q18 – Na sua opinião, existem entre os homens pessoas que têm uma maneira de amar parecida com a do girassol? Existem pessoas que sabem disso e compreendem essa maneira de amar?

Em PL8E21Q16, é solicitado que aluno comprove, com marcas do texto, ações demonstrativas de que o jardineiro gosta das flores e de que esse sentimento é recíproco. Percebe-se, dessa forma, que o aluno deve mobilizar recursos da língua para identificar significados no texto. Na LSF, o mesmo é feito, considerando funções léxico-gramaticais utilizadas para evidenciar propósitos do gênero ou suas etapas e

fases. No caso, como apresentado na análise da seção 4.1, poderiam ser exploradas orações que instanciam avaliação de Afeto para construção da fase descrição na etapa Orientação do gênero *exemplum*.

Em PL8E21Q17, pretende-se que o aluno faça interpretações sobre informações implícitas no texto, a fim de verificar se o jardineiro sabia por que o girassol o tratava mal. Ou seja, espera-se que o estudante apresente conhecimentos prévios sobre relações sociais externas ao texto, para compreender a atitude do girassol a partir do ponto de vista de que há diferentes maneiras de demonstrar sentimentos – no caso, se deu pela indiferença demonstrada pelo girassol em relação ao jardineiro. Na LSF, a análise dos significados além da oração é feita pelos sistemas discursivos. Nessa situação, como verificado na análise da seção 4.1, poderiam ser abordadas marcas linguísticas que evidenciam avaliações de Julgamento na etapa Orientação do gênero *exemplum*.

Em PL8E21Q18, novamente, o plano do discurso é acionado e, a partir da questão, o estudante é levado a pensar se, no seu contexto de vida, existem pessoas com comportamentos semelhantes aos da personagem da estória (girassol). Na abordagem sistêmico-funcional de gêneros, essa questão se aproxima do estudo do propósito do gênero *exemplum*, no caso, julgar comportamentos que podem ser realizados, no texto, por orações relacionais ou comportamentais, conforme identificado na análise da seção 4.1.

O Quadro 18, a seguir, apresenta os conteúdos gramaticais específicos abordados em cada questão proposta pelos autores do LD e os aspectos da LSF acerca da noção de gênero e dos Sistemas de Ideação e Avaliatividade que podem ser explorados no texto PLE21.

Quadro 18 – Questões do LD sobre o texto PL8E21 selecionadas para análise e aspectos da LSF

Natureza das atividades	Seção no LD	Cód. das questões	Conteúdo do LD	Aspectos que podem ser explorados nas questões a partir da noção de gênero da LSF e dos Sistemas e Avaliatividade e Ideação
Gramatical	A língua em foco	PL8E21Q16	Personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito do gênero <i>exemplum</i>. • Processos e Participantes em orações de etapas e fases do <i>exemplum</i>. • Ocorrências de processos relacionais e comportamentais que apresentam comportamentos e avaliações de Julgamento no gênero <i>exemplum</i>.
		PL8E21Q17	Interpretação	
		PL8E21Q18	Ponto de vista	

Fonte: Autora.

As três questões, dessa forma, apresentam aspectos que podem ser relacionados, a partir da abordagem sistêmico-funcional da linguagem, ao Sistema de Ideação, ao Sistema de Avaliatividade e ao propósito do gênero *exemplum*.

No Apêndice F, são propostas questões que também contemplam esses três aspectos da LSF, além da EEG (etapas e fases). Reitera-se que, para o texto “Maneira de amar”, as questões foram sequencializadas partindo da análise de marcas linguísticas como evidências que permitem identificar o contexto.

No gênero episódio, o problema está associado ao que é reagido na etapa Reação; no *exemplum*, ocorre o mesmo, o problema relaciona-se ao que é interpretado na etapa Interpretação. Dessa forma, para que identifique os fatos que constituem as etapas intermediárias dos gêneros (Evento Marcante e Incidente), é preciso que o aprendiz considere sempre os fatos do resultado do que pode ser o problema, presentes nas fases reação ou comentário, por exemplo, instanciadas normalmente no fim do texto.

Além disso, diferentemente das questões propostas para o texto “Os meninos morenos”, as questões para o texto “Maneira de amar” foram elaboradas partindo das marcas linguísticas para entender o contexto, que envolve o propósito do gênero, suas etapas e fases. Isso não impede, porém, a possibilidade de as questões serem elaboradas no sentido inverso, partindo do contexto para chegar aos recursos léxico-gramaticais que o comprovam. Mais uma vez, verifica-se que, na análise e interpretação de instanciações de gênero, contexto e léxico-gramática são uma via de

mão dupla para construção dos significados, ou ainda, que as provas comprovam os fatos ou os fatos são revelados pelas provas.

O modelo aqui indicado para construção de sequência de atividades de leitura de instanciações de gênero é aquele que se inicia pela análise de marcas linguísticas, pois são elas que evidenciam ou constroem o contexto. Assim, para identificar etapas e fases de gênero, de qualquer família, é preciso analisar, inicialmente, funções linguísticas que constroem os blocos de sentido, ou seja, as fases. Depois, a partir dos tipos de funções de avaliação, identificar etapas para, por fim, identificar o propósito do gênero. No contexto de ensino de língua portuguesa, portanto, sugere-se, para construção de sequências de atividades sobre instanciações de gênero, uma abordagem que parta da identificação de marcas linguísticas dos textos que, além de serem objeto de ensino gramatical, evidenciam fases, etapas e propósitos de gêneros, alcançando objetivos de ensino de leitura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi investigar instanciações dos gêneros episódio e *exemplum* em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da verificação do propósito sociocomunicativo e da EEG dessas instanciações. Esse objetivo foi alcançado e, a seguir, são apresentados alguns de seus resultados mais importantes.

Como resultados da constituição linguística do gênero episódio, identificou-se que orações materiais (49%) e relacionais (25%) são fundamentais para apresentação de personagens e espaços nas fases cenário e descrição na etapa Orientação. Orações materiais, em sua maioria (46%), constituem a fase problema na etapa Evento Marcante, e circunstâncias de localização no tempo ou polaridades negativas, como “mas”, são responsáveis pela quebra da expectativa ou por sinalizar o acontecimento do problema na estória. Orações verbais (33%), relacionais (18%) e mentais (16%) são comuns para realização da fase reação na etapa Reação. Além disso, no gênero episódio, são comuns avaliações de Afeto (61%), ao longo de todo o texto, que têm por função ajudar na construção do propósito do gênero: compartilhar emoções.

No gênero *exemplum*, verificou-se que orações materiais (30%) e relacionais (9%), como no episódio, também ocorrem para apresentar personagens e lugares na fase cenário ou descrição na etapa Orientação. Além disso, por meio de orações comportamentais (23%), verbais (19%) e mentais (14%) são apresentados comportamentos de personagens que desempenham “má conduta” perante a ética social. No *exemplum*, assim como no episódio, também são recorrentes orações materiais (42%) para construção do problema na etapa Incidente, além de realizações de circunstâncias de localização no tempo ou polaridades negativas para instaurar quebra da sequência esperada de eventos ou por sinalizar o acontecimento do problema na estória. São utilizadas orações verbais nas fases comentário (10%) e reflexão (19%) na etapa Interpretação. Ademais, no gênero *exemplum*, são recorrentes avaliações de Julgamento (67%) para cumprir o propósito do gênero: julgar comportamentos.

Dessa forma, verifica-se que o fluxo dos eventos na estória, seja esperado ou inesperado, é evidenciado por orações materiais, ou seja, os eventos representam experiências externas das personagens. Ao passo que o resultado dos eventos

inesperados, ou seja, do problema, é evidenciado por orações mentais ou verbais, que representam experiências internas das personagens. Portanto, ao passo que episódios e *exempla* se afastam pelo tipo de resultado – um é interpretação, via julgamento; e o outro é reação, via afeto – aproximam-se pela natureza da representação.

Sobre a aproximação dessas estórias com os conteúdos gramaticais e discursivos abordados em atividades elaboradas pelos autores do LD, verificou-se que as atividades contemplam os conteúdos substantivo, adjetivo, verbo, pronome, adjetivo, conjunção, sujeito e predicado, orações adjetivas, pontuação, discurso direto e indireto e diálogo. Percebe-se, assim, que as estórias selecionadas prestaram-se mais à análise de conteúdos gramaticais do que discursivos nos LDs em estudo.

A fim de propor questões de leitura detalhada desses textos, foram considerados resultados das análises das instanciações de episódio e exemplum. Essas questões contemplam a noção de gênero e categorias do Sistema de Transitividade que realiza os Sistemas de Ideação e de Avaliatividade, que, entre outras, constroem etapas, fases e o propósito do gênero. Há duas possibilidades de construção de sequência de atividades: partir da análise léxico-gramatical para chegar ao contexto ou vice-versa.

Como estudos futuros, propõe-se a análise de ocorrências de outros Sistemas semântico-discursivos, além da Ideação e Avaliatividade, com base em Martin e Rose (2003), quais sejam, o Sistema de Referência, Periodicidade, Conjunção e Negociação. Ademais, sugere-se que sejam contemplados, nessas análises, outros gêneros da família das estórias: relato, observação e notícia. Como complementação a este trabalho, recomenda-se elaboração de mais atividades de leitura de gêneros da família das estórias, com base na análise de todos os sistemas semântico-discursivos, aplicadas em instanciações de todos os gêneros da família das estórias. Além disso, podem ser elaboradas atividades de produção textual sobre instanciações desses gêneros. Por fim, ambas as atividades, de leitura e escrita, podem ser aplicadas em contexto escolar das séries finais do EF, podendo ser adotada, para isso, a metodologia do Ciclo de Ensino da Pedagogia sistêmico-funcional de gêneros.

Com o que foi possível realizar nesta pesquisa – investigação de instanciações de episódio e *exemplum* em LDs das séries finais do EF – é possível reconhecer os traços linguísticos evidenciam etapas, fases e o propósito que constroem os gêneros. Também, é possível dizer que o gênero é evidenciado por essas marcas, num

processo de via de mão dupla, ou como se diria na área jurídica, com a prova evidenciando o fato e este sendo comprovado pela prova. Assim, este trabalho pode contribuir com a área de estudos linguísticos pautados na Linguística Aplicada e com os estudos em Linguística Sistêmico-Funcional desenvolvidos em contexto específico escolar brasileiro. Especificamente, pode auxiliar os primeiros passos sobre investigações de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional no que diz respeito a aspectos linguísticos e contextuais de episódios e *exempla* usados em LDs brasileiros.

Também, torna-se estudo relevante para o trabalho do professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental, pois torna o ensino da língua explícito na construção de gêneros da família das histórias. Como mencionado na introdução deste trabalho, algumas vezes, conteúdos escolares de língua portuguesa são ensinados aos estudantes a partir da análise de “textos”, sem mencionar a noção de gêneros ou considerar o propósito comunicativo dos textos, ou até mesmo, como revela Travaglia (2009), por exemplos isolados de uso da língua, sem utilizar textos para exemplificá-la. A partir do trabalho aqui desenvolvido, pode-se tentar amenizar o problema que algumas vezes permeia o ensino e a aprendizagem de aspectos da língua portuguesa a estudantes do EF: ausência da noção de gêneros textuais associada a esses aspectos.

Ademais, estudantes serão beneficiados com uma formação social voltada a leitores mais críticos, tendo em vista a construção de sua cidadania, interação e uso da linguagem para alcançar propósitos de específicos. Isso ocorre porque, de acordo com Gouveia (2009), o uso consciente da gramática possibilita a construção de blocos de sentidos (textos), ou ainda, de instanciações de gêneros, que circulam na sociedade. Desse modo, ao dominar a linguagem que circula em determinados meios sociais, estudantes, dentro e fora da escola, têm mais autonomia e sucesso de desenvolvimento crítico e responsável nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, F. A. Gêneros Textuais: um estudo comparativo entre livros didáticos. In: Encontro SAL - Systemics Across Languages e Seminário de Formação Docente PIBID – Português, 6 e 5. **Anais...** Brasília, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, 97 – 126. Disponível em: 015. Acesso em: 15 abr. 2017.
- BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FEEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- _____. **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNSTEIN, B. Vertical and Horizontal Discourse. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. Projeto Teláris: Português. São Paulo: Ática, 2012.
- BEZERRA, B. G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016.
- BITTENCOURT, S. T. Livro didático de Português: diagnóstico de uma realidade. **Educar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 38-65, jan./jun. 1985. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/36135>>. Acesso em: 14 out. 2015.
- BONINI, A. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 2, p. 58-77, 2007.
- BRAGA, F. V. B. N.; CUNHA, M. F. B.; REIS, G. A. R. O Livro Didático de Língua Portuguesa: um processo de escolha e de responsabilidade. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Juiz de Fora, n. 10, p. 1-10, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMz.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª e 8ª séries)**. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Códigos Civil, Penal**: legislação complementar, e súmulas do STF e do STJ/ organização Editora Jurídica da Editora Manole. Barueri, São Paulo: Manole, 2011.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014**. Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

BRONCKART, J. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BUTT, D. et al. **Using Functional Grammar An Explorer's Guide**. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHEVALLARD, Y., (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CHRISTIE, F. (Ed.). **Literacy in Social Process**: Papers from the Inaugural Conference of the Australian Systemic Linguistics Conference, Held and Deakin University, January 1990. Darwin: Centre for the Studies of Language in Education, Northern Territory University, 1991.

_____; DEREVIANKA, B. **School discourse**: learning to write across the years of schooling. New York: Continuum, 2010.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri: Manole, 2010.

COSTA, R. P.; CATELLAN, J. C. Uma proposta metodológica de ensino de língua portuguesa a partir do gênero discursivo “piada”. In: BRASIL. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Artigo PDE 2010: Governo do Estado do Paraná, 2010.

CUNHA, H. E. G. Os gêneros literários. In: PORTELLA, Eduardo et al. **Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 93-97.

CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP. v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

FARIAS, S. A. L. S. **Gêneros textuais em livros didáticos**: uma análise de duas coleções do Ensino Médio. 2013. 167 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

FEEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the New Rhetoric**. London: Taylor & Francis. p. 67-78.

FUZER, C. **Leitura e escrita na perspectiva sistêmico-funcional**. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2014.

_____; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico Funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

_____; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa em O Pequeno Polegar: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 162-181, dez. 2016.

_____; WEBER, S. Chapeuzinho vermelho em três versões: análise de gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional. **Revista Fórum Linguístico**, UFSC, Santa Catarina, 2017. [no prelo].

_____; CASTRO, M. C.; GERHARDT, C. C. Análise do gênero episódio na perspectiva da Escola de Sydney em contexto escolar brasileiro. 31ª Jornada Acadêmica Integrada. **Anais...** Santa Maria, 2016.

_____; FLORES, N.; GERHARDT, C. C. Gênero exemplum: uma análise das etapas e fases com base no Sistema de Transitividade. JORNADA ACADÊMICA, 31., out. 2016, UFSM. **Anais...** Santa Maria, 2016.

_____; GERHARDT, C. C.; CARGNIN, E. S. Levantamento de gêneros em Livro Didático de Língua Portuguesa. Congresso da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina. 11, 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, UFSM, 2015. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/lincs/alsfal/contextoseducacionais.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____; GERHARDT, C. C. Toda estória é narrativa? Análise Sistêmico-Funcional de gêneros em livro didático de Língua Portuguesa. Seminário Nacional de Língua e Literatura: Teoria e Ensino - Cultura e Identidade, 6., UPF, **Anais...** Passo Fundo, 2016.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **DELTA**, São Paulo, 2017. [no prelo].

GEHRKE, N. A. **Foto do dia ou microcrônica verbo-visual**: um gênero na perspectiva da Escola de Sydney. 2015. 214 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

GOUVEIA, C. A. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47 jan./jun. 2009.

_____. Os gêneros escolares e a disciplinarização do saber: contributos da linguística sistêmico-funcional para a promoção do sucesso escolar. SEMINÁRIO

INTERNACIONAL EM LETRAS, 8, 11 a 14 jun. 2013, Santa Maria, RS. Minicurso. [não publicado].

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.): **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p. 140-164.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, [1994] 1985.

_____; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, [2004] 2014.

_____; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, [1985] 1989.

_____. Retrospective on SFL and literacy/Part 1. In: WHITTAKER, Rachel; O'DONNELL, Mick; McCABE, Anne (Eds.). **Language and literacy: functional approaches**. London: Continuum, 2006. p. 15-29.

HASAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, [1985] 1989.

HICKMANN, M.; HENRIËTTE, H. Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Chinese. **Journal of Child Language**, v. 26, p. 419-452, 1999.

HYLAND, K. **Genre and Second Language Writing**. Michigan: University of Michigan Press, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1980] 2010.

KÖCHE, V. S.; MARINELO, A. F. **Gêneros Textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LABOV, W. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

_____; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 3-38.

LIMA, L. R. **Processos existenciais em reportagens de capa da revista Superinteressante**. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-37.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. Language, Register and Genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Children Writing: Reader**. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1984. p. 21-30.

_____. Genre and Literacy-Modeling Context in Educational Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 141-172, 1992.

_____. **English text: system and structure**. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 1992.

_____. Modelling Context: A Crooked Path of Progress in Contextual Linguistics. In: MARTIN, J. R. **Genre Studies**. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 1997. p. 187-222.

_____; EGGINS, S. Genres and Registers of Discourse. In: MARTIN, J. R. **Genre Studies**. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, [1997] 2008. p. 161-187.

_____; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2003.

_____; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave, 2005.

_____. Negotiating Values: Narrative and Exposition. In.: MARTIN, J. R.; ZHENHUA, Wang (Ed.). **Genre Studies**. Shanghai: Shanghai Jiao Tong University Press, 2008. p. 314-337.

_____; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.

_____. Looking out: Functional linguistics and genre. **Linguistics and the Human Sciences**, v. 9., n. 3, p. 307-321, Equinox publishing, 2014.

MARTINO, L. M. S. De um eu ao outro: narrativa, identidade e comunicação com a alteridade. **Revista Parágrafo**, v. 4, n. 1, p. 41-49, 2016.

MEKSENAS, P. Contextos do Livro Didático e comunicação. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 129 -143, 1995.

MELO, E. N. M. **Uma investigação funcionalista da estrutura argumental preferida e da acessibilidade de referentes em narrativas escritas destinadas ao público infantil**. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017.

MEURER, J. L. Uma abordagem ao estudo de gêneros textuais. **Revista do GELNE**, v.2, n. 2, p. 01-04 2000.

_____; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. 1994. **Rhetorical Community**: the Cultural Basis of Genre. In: Genre and the new rhetoric. London: Taylor e Francis, 2005. p. 57-67.

MOTA-ROTH, D.; HENGES, G. R. **Produção textual na escola**. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

MUNIZ da SILVA, E. C. Ensino do português baseado nos gêneros. **Revista Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 1, p. 25-47, 2013.

_____. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. Linguagem. **Estudos e Pesquisas** (UFG), v. 19, p. 19-36, 2015.

NUCCI, G. S. **Código de Processo Penal** – Comentado. v. 2. 11. ed. São Paulo, Saraiva, 2008. p. 354-355.

OCHS, E. Narrative. In: VAN DIJK, T. A. **Discourse as structure and process**. London: Sage Publications, 1997. p. 185-206.

PINTON, F. M. **Caderno de Atividades de Leitura e Produção Textual**. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas, 2016.

PLUM, G. A. **Text and contextual conditioning in spoken English**: a genre-based approach. Unpublished PhD Thesis, University of Sydney. [2004] 1988.

PROPP, V. Y. **Morphology of the folktale**. 2. ed. University of Texas Press, Austin, Texas, 1958.

RODRIGUES, P. C. **Características do Livro Didático de Língua Portuguesa na mediação da produção textual escrita**. 2007. 135 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, 2007.

RODRIGUES, B. B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-64, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>>. Acesso em: 11 out. 2015.

ROSE, J. Selecting and Analysing Text (Book 2). In: ROSE, J. **Reading to Learn**. Sydney: 2013. p. 1-45.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn**: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

ROTHERY, J. Story Writing in Primary School: Assessing Narrative Type Genres. Unpublished PhD thesis, Department of Linguistics, University of Sydney, 1990.

_____; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. **Genre and Institutions**. London and New York: Continuum, 2000. p. 231-265.

GRUPO SAL. **Ler e escrever nas diferentes áreas de conhecimento na educação básica**. Projeto interinstitucional, 2015. [não publicado].

SILVA-BARBOSA, M. R. Gênero, Escola e Ensino sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional. In: VIAN JÚNIOR, Orlando; CALTABIANO, Cida (Orgs.). **Língua(gem) e suas múltiplas facetas**. v. 1. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 7-311.

SANTOS, T. S. **Nos caminhos da natureza**: análise de gêneros na abordagem Sistêmico-Funcional em livros didáticos de ciências naturais. 2016. 295 p., Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SOUZA, M. **Ciclo de Ensino e Aprendizagem, gramática e contexto**: um estudo do uso dos processos em “estórias” na escola. 2016. 166 p., Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, PE, 2016.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-178.

SCHNEUWLY, B. Genres et Types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org.). **Les interactions lecture-écriture**: actes du colloque del l'Université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SWALES, J. M. **English in Today's Research World**: a Writing Guide. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2000.

TEL4L. Selecting and Analysing Texts. In: **Workshop Comenius Multilateral Project - Reading to Learn** (Book 2). Austrália: 2011-2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VIAN JR., O.; IKEDA, Sumiko Nishitani . O ensino do gênero 'resenha' pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 12, p. 13-32, 2009.

_____. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, p. 387-410, 2009.

_____; MENDES, W. V. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. **Letras**, n. 50, p. 163-186, 2015.

ZEFERINO, C. P. O ensino da língua materna sob a perspectiva de Sydney: uma proposta de leitura e escrita de textos. In: **Linguística Sistêmico-Funcional. Interlocuções na formação docente e ensino**. Porto Alegre: Instituto das Letras, 2016. p. 123-130.

WOODWARD-KRON. The role of genre and embedded genres in tertiary students' writing. **Prospect**, v. 20, n. 3, p. 24-41, dez. 2005.

APÊNDICE A – QUADRO DE GÊNEROS DA LSF

Família	Gênero	Propósito	Etapa
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação Complicação Resolução
	<i>Exemplum</i>	Julgar o caráter ou comportamento na estória	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento Importante Reação
	Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação Evento Comentário
	Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulos
Histórias	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Eventos
	Relato Biográfico	Relatar estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
	Relato Histórico	Relatar eventos históricos	Pano de fundo Eventos
	Relato Explicativo	Relatar	Pano de fundo Explicação do evento
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	Explicação condicional	Explicar causa e efeito	Fenômeno Explicação
	Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
	Relato de procedimento	Relatar observações	Propósito Método Resultados
	Instrução para análise ⁹⁶	Solicitar a análise de fato/ situação social	Propósito Objeto de Análise Perguntas
Relatório	Relatório descritivo	Classificar e descrever tipos de fenômenos	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificativo		Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional		Classificação Descrição das partes de fenômeno
Argumentos	Exposição	Argumentar para um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração

⁹⁶ Gênero Identificado por Santos (2016) a partir de análise de gêneros da LSF em LD brasileiro de Biologia.

	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
Reação a textos	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Resposta Crítica	Reagir à mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: Traduzido e adaptado por Pinton (2016), com base em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e adaptado por Santos (2016).

ROSE, D. *Selecting and Analysing Text* (Book 2). In: Reading to Learn. Sydney: 2013.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox, 2008.

PINTON, F. M. *Caderno de Atividades de Leitura e Produção Textual*. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas, 2016.

SANTOS, T. S. *Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem Sistêmico-Funcional em livros didáticos de ciências naturais*. 2016, 295 p., Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

APÊNDICE B – CORPUS DE INSTANCIÇÕES DE EPISÓDIO E *EXEMPLUM* NO LD

PL6E1 - Verbos	Fases	Etapas
A professora disse para a Mariazinha:	cenário	Orientação
– Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.	evento	
– Bicicreta! - respondeu a menina.	problema	Evento Marcante
– Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso, bicicleta não é verbo.	reação	
Pedro, diga você um verbo.	evento	
– Prástico! - disse o garoto.	problema	
– É “plástico”, não “prástico”!. E também não é verbo.	reação	
Laura, é sua vez: me dê um exemplo <i>correto</i> de verbo - pediu a professora.	evento	
– Hospedar! - respondeu Laura. – Muito bem! - disse a professora.	reação	Reação
– Agora, forme uma frase com este verbo. – Os pedar da bicicleta é de prástico!	evento	

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 92. Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/piadas/piadas_aula.jhtm>. Acesso em: 12 jan. 2010.

PL6E2 - Os meninos morenos	Fase	Etapa
<p>Uma das recordações mais <u>felizes</u> da minha infância <u>é</u> a da sinfonia dos melros nas palmeiras.</p>	cenário	Orientação
<p>A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar e o grupo ficava na praça que era cercada de <i>altas</i> palmeiras. Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal.</p> <p>Era como se estivessem saudando os meninos morenos que também chegavam em bando para a escola. O Jarinho foi a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto.</p>	evento	
<p>Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto. <u>E ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle.</u></p> <p>O passo-preto se afeiçoa, enormemente, ao seu dono: canta sua canção quando seu dono chega em casa, só atende a seu chamado, conversa com ele.</p>	cenário	
<p>Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e os dois trocavam festas quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que <u>não queria</u> se aposentar. Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um <u>grande amigo</u> em sua velhice.</p> <p>Foi seu primeiro e talvez único <u>bichinho</u> de estimação, meu pai nunca me falou de outro.</p>	descrição	
<p>Mas, nada como o melro do Jarinho. Jarinho chegava pra brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho.</p> <p>Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-cariça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-caninana, esconde-esconde ou mãos-a-ar "que, em outras cidades se chamava bandido e mocinho" o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí, que eu já volto".</p> <p>E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira.</p>	cenário	
<p>A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas.</p> <p>O Jarinho ficava muito <u>triste</u> de deixar seu <u>amigo</u> em casa.</p>	Descrição	

<p>Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda <i>fria</i>, a gente não enxergava um palmo adiante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um "fog" londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira de cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme.</p> <p>Quando não ventava muito, a gente podia ver um <u>raminho</u> de samambaia cinzenta vindo voando em nossa <i>direção</i>, <i>levemente</i>, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas.</p> <p>Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores.</p>	Cenário	
<p>Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola. Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho.</p> <p>Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão.</p> <p>Foi de repente, eu me lembro. Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se agarravam nos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.</p>	Problema	
<p>Todos os meninos da rua só faltaram morrer de <u>tristeza</u>, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábua, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas <u>boas</u>, enquanto elas duram.</p>	Reação	Reação
<p>Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho. Era um senhor <u>gordinho</u> com os cabelos – muito poucos – completamente <i>brancos</i> e os olhos <i>pequenos</i> mais <i>sumidos</i> do que nunca. E bem mais <i>moreno</i> do que o Jarinho menino, <i>quase marrom</i>.</p> <p>O tempo lhe deu um ar de santo, seu sorriso era doce como o sorriso <u>simpático</u> de seu velho pai. Perguntei-lhe se se lembrava, com a mesma <u>intensidade</u> que eu, dos velhos tempos da rua de nossa infância.</p> <p>E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "<u>Não me esqueço</u> nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali."</p>	Comentário	Coda

Que bom! Jarinho <u>acredita</u> que <u>existe</u> fantasma de passarinho.		
--	--	--

Fonte: ZIRALDO. Os meninos morenos – com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 45-48. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 132.

PL6E3 - VI	Fases	Etapas
Na minha rua há um <u>menininho</u> <i>doente</i> . Enquanto os outros partem para a escola, Junto à janela, <u>sonhadamente</u> , Ele ouve o sapateiro bater sola. Ouve também o carpinteiro, em frente, <u>Que uma canção napolitana engrola.</u>	cenário	Orientação
E pouco a pouco, gradativamente, O <u>sofrimento</u> que ele tem se <u>evola</u> ...	descrição	
Mas nesta rua há um operário <u>triste</u> : Não canta nada na manhã <i>sonora</i> E o menino nem sonha que ele existe.	problema	Evento Marcante
Ele trabalha <i>silenciosamente</i> ...	descrição	Reação
E está compondo este soneto agora, Pra <u>alminha boa</u> do menino <i>doente</i> ...	reação	

Fonte: QUINTANA, Mário. A rua dos cata-ventos. São Paulo: Globo © by Elena Quintana. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 161.

PL6E4 - Os tempos verbais	Fases	Etapas
Chovia há três dias <i>sem parar</i> e o campo de futebol estava completamente <i>inundado</i> .	Cenário	Orientação
Era domingo e sem futebol o pessoal da cidade ia ficar sem distração. Aí o juiz resolveu fazer o jogo <u>de qualquer jeito</u> .	Problema	Evento Marcante
O capitão de uma das equipes não concordou : - Com tudo alagado não vai dar . - vai dar sim- disse o juiz, pode escolher o campo .	Reação	Reação
E o capitão: - Então tá . Meu time joga o primeiro tempo a favor da correnteza.	Efeito	

Fonte: ZIRALDO. As anedotinhas do Bichinho da Maçã. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1988. p. 26.
In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 246.

PL7E5 - Minha Rua	Fases	Etapas
<p>A rua é pequena, meio torta, o carro passa rápido, as casas ficam quietas, janelas nem piscam.</p> <p>Ninguém joga bola na rua, nem pula corda, esconde-esconde, bicicleta, nem pensar.</p>	cenário	Orientação
<p>Outro dia nasceu uma flor na calçada, fiquei olhando até enjoar. Depois a flor secou, esqueci.</p>	evento reação	Evento Marcante
<p>Se o robô atravessasse a rua, quem notaria? E, se a princesa cantasse na esquina, quem ouviria? Se o ET fizesse xixi no poste?</p>	evento Discursivo	Reação
<p>Às vezes, de manhã <i>bem cedo</i>, vem um bando de <u>passarinhos</u> na maior algazarra. Parece banda de rock, anunciando o dia.</p>	cenário	
<p>Nessa hora, meu <u>coração não cabe no peito</u>.</p>	reação	

Fonte: Folha de S. Paulo, 8/3/2003. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 83.

PL8E6	Fases	Etapas
O sinal ficou vermelho e lá se foi o menino jornalista cantar a manchete do jornal:	cenário	Orientação
– Vinte e dois adultos enganados por um menino! Uma criança engana vinte e dois adultos!	evento	
Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal.	evento	
Ao ler a primeira página, percebe que foi enganado : o jornal era de um ano atrás.	problema	Evento Marcante
Ficou furioso , mas justamente naquele momento o sinal abriu .	reação	Reação
O sujeito ainda teve tempo de olhar pelo retrovisor e viu o menino gritando :	evento	
– vinte e três pessoas enganadas por um menino! Uma criança engana vinte e três adultos!	evento	

Fonte: BUCHWEITZ, Donaldo (Org.). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 87. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 8º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 25.

PL8E7	Fases	Etapas
A <u>moça</u> se preparou para ir ao baile do ano da cidade do interior. Colocou seu <i>melhor</i> vestido, arrumou-se , perfumou-se e lá foi , <u>toda alegre</u> .	cenário	Orientação
Estava sentada em uma das mesas, a orquestra tocando , quando um rapaz suarento veio tirá-la para dançar . Ela, <u>para não arrumar confusão</u> , aceitou dançar com ele. A certa altura ele suava demais, e o cheiro estava insuportável . Ela então afastava-se um <u>pouco dele</u> , mas ele a puxava para perto.	problema	Evento Marcante
<u>Delicadamente</u> , a moça resolveu falar com ele: - Você sua , hein? E ele respondeu : - Eu também vou ser seu, <u>Princesa</u> .	reação	Reação

Fonte: adaptado de BUCHWEITZ, Donaldo (Org.). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura. 2001. p. 179. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 8º Ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 140.

PL8E8 - Sexa	Fases	Etapas
- Pai... - Hmmm?	Cenário	Orientação
- Como é o feminino de sexo? - O quê? - O feminino de sexo. - Não tem . - Sexo não tem feminino? - Não. - Só tem sexo masculino? - É . Quer dizer , não. Existem dois sexos. Masculino e feminino. - E como é o feminino de sexo?	Descrição	
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino . - Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.	Problema	Evento Marcante
- O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino. - Não devia ser "a sexa"? - Não. - Por que não? - Porque não! Desculpe. Porque não. "Sexo" é sempre masculino. - O sexo da mulher é masculino? - É . Não! O sexo da mulher é feminino. - E como é o feminino? - Sexo mesmo. Igual ao do homem. - O sexo da mulher é igual ao do homem? - É . Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o sexo feminino, certo? - Certo. - São duas coisas diferentes. - Então como é o feminino de sexo? - É igual ao masculino. - Mas não são diferentes? - Não. Ou, são ! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra. - Mas então não muda o sexo. É sempre masculino. - A palavra é masculina. - Não. "A palavra" é feminino. Se fossa masculina seria "O pal..."	Descrição	Reação
- Chega! Vai brincar, vai .	Reação	
O garoto sai e a mãe entra .	Evento	
O pai comenta : - Temos que ficar de olho nesse guri... - Por quê? - Ele só pensa em gramática.	Reação	

PL8E9 - Continho	Fases	Etapas
<i>Era</i> uma vez um <u>menino triste</u> , <i>magro</i> e <u>barrigudinho</u> , do sertão de Pernambuco.	Cenário	Orientação
Na soalheira danada de meio-dia, ele <i>estava sentado</i> na poeira do caminho, <i>imaginando</i> bobagem, quando <i>passou</i> um gordo vigário a cavalo: _ Você aí, <u>menino</u> , para onde <i>vai</i> essa estrada? _ Ela não <i>vai</i> não: nós é que <i>vamos</i> nela.	Problema	Evento Marcante
_ Engraçadinho duma figa! Como se <i>chama</i> ? _ Eu não me <i>chamo</i> não, os outros é que me <i>chamam</i> de Zé.	Reação	Reação

Fonte: CAMPOS, Paulo Mendes. Crônicas – Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2007, v. 1, p. 74. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 8º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 181.

PL8E10	Fases	Etapas
Uma pessoa dirige-se a um advogado, <u>o mais caro</u> da cidade:	Cenário	Orientação
– Eu sei que o senhor é um <u>advogado caro</u> , mas por mil reais posso lhe fazer duas perguntas ?	Problema	Evento Marcante
O advogado responde : – Claro! qual é a segunda?	Reação	Reação

Fonte: BUCHWEITZ, Donaldo (Org.). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 33. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 8º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 202.

PL9E11	Fases	Etapas
O Louquinho estava parado com um cordão amarrado na ponta de uma vassoura, pescando , <u>na maior concentração</u> .	Cenário	Orientação
Mas não tinha anzol no cordão. Mesmo assim, de vez em quando, o <u>louco</u> dava um puxão. – Tá fazendo o que ai, ô <u>biruta</u> ? – perguntou alguém que passava por ali. – Tô pescando , não está vendo ? – Ah, é? Pescando sem anzol?	Problema	Evento Marcante
– E daí? Aqui não tem peixe...	Reação	Reação

Fonte: Ziraldo. Adedotinhas do Bichinho da Maçã. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p. 17-18. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 9º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 59.

PL9E12	Fases	Etapas
<ul style="list-style-type: none"> – O idioma francês é o mais interessante e útil – dizia uma. A outra: – Qual nada! Acho que é o idioma inglês. Uma outra: 	Cenário	Orientação
<ul style="list-style-type: none"> – Mas o que vem a ser idioma? – Idioma quer dizer língua. 	Problema	Evento Marcante
<ul style="list-style-type: none"> – É?! Então fiquem sabendo que eu gosto muito é de idioma de vaca com cebolas e batatas. 	Reação	Reação

Fonte: BUCHWEITZ, Donaldo (Org.). Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 180. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 9º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 102.

TL9E13 - Tapa-buracos	Fases	Etapas
Dois funcionários do departamento de urbanismo trabalhavam em um daqueles bairros <i>movimentados</i> da cidade.	Cenário	Orientação
Um escavava um buraco e o outro vinha atrás e o tapava . Eles fizeram a mesma coisa em dezenas de ruas. Um pedestre que observava aquilo pergunta ao homem que cavava :	Problema	Evento Marcante
– Eu estou impressionado com o esforço de vocês , mas não entendo isso. Por que é que o senhor escavou este buraco e, mal acabou , ele veio atrás e voltou a encher ? O cavador, limpando a testa , suspira : – É que hoje aquele que planta as árvores faltou .	Reação	Reação

Fonte: adaptado de Almanaque de Cultura Popular. São Paulo: Andreato, n. 97. In: BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Teláris – Português**, 6º ano. São Paulo: Ática, 2012. p. 73.

PL6E14 - A mosca e a formiguinha	Fases	Etapas
<p>– Sou fidalga! – dizia a mosca à <u>formiguinha</u> que passava carregando uma folha de roseira.</p> <p>– Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das <u>donzelas</u> – e até me sentou no nariz.</p> <p>Que <u>vidão</u> regalado o meu...</p>	cenário	Orientação
<p>A <u>formiguinha</u> arriou a carga, enxugou a testa e disse:</p> <p>– Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as <u>estima</u>. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço <i>degradante</i>: nascem nas esterqueiras.</p>	evento	
<p>– Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São mal vistas. Ninguém as <u>estima</u>. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço <i>degradante</i>: nascem nas esterqueiras.</p>	descrição	
<p>– Ora, ora! – exclamou a mosca. – Viva eu <i>quente e ria-se</i> a gente.</p>	reação	
<p>– E além de <i>imundas são cínicas</i> – continuou a formiga. – Não passam de umas parasitas – e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida <i>dourada</i> dos filantes.</p>	descrição	
<p>– Quem desdenha quer comprar – murmurou ironicamente a mosca.</p>	reação	
<p>Dias depois, a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.</p>	problema	Incidente
<p>– Então, fidalgas, o que é isso? – Perguntou-lhe. A <i>prisioneira</i> respondeu aflita:</p>	reação	
<p>– Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.</p>	problema	
<p>A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das <u>donzelas</u>...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.</p>	reação	
<p>Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.</p>	comentário	Interpretação

Fonte: LOBATO, Monteiro. Fábulas e histórias diversas. São Paulo: Brasiliense, 1960, p. 91-2. Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 103.

PL6E15 - O urso e a raposa	Fases	Etapas
Um urso passava o tempo contando como gostava dos homens.	Cenário	Orientação
– Não vou lá perturbar nem estrapalhar os homens quando eles morrem – disse ele. A raposa respondeu com um sorriso: – Eu ia ficar mais convencida de sua bondade se você não costumasse comer os homens vivos!	Evento	Incidente
Moral: Mais vale ter pena dos vivos que respeito com os mortos.	Comentário	Interpretação

Fonte: ESOPPO. Fábulas. Compilação de Russel Ash e Bernard Higton. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 57. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 105.

PL6E16 - O sapo e o escorpião	Fases	Étapas
Era uma vez um sapo e um escorpião que estavam parados à margem de um rio.	Cenário	Orientação
<p>– Você me carrega nas costas pra eu poder atravessar o rio?</p> <p>– Perguntou o escorpião ao sapo.</p> <p>– De jeito nenhum. Você é a mais traiçoeira das criaturas. Se eu te ajudar, você me mata em vez de me agradecer.</p> <p>– Mas, se eu te picar com meu veneno – respondeu o escorpião com uma <u>voz terna e doce</u> –, morro também. Me dê uma carona. Prometo ser bom, meu amigo sapo.</p> <p>O sapo concordou.</p>	Evento	
Durante a travessia do rio, porém, o sapo sentiu a picada <i>mortal</i> do escorpião.	Problema	Incidente
<p>– Por que você fez isso, escorpião? Agora nós dois morremos afogados! – Disse o sapo.</p> <p>E o escorpião simplesmente respondeu:</p>	Reação	
– Porque esta é a minha natureza, meu amigo sapo. E eu não posso mudá -la.	Reflexão	Interpretação

Fonte: PRIETO, Heloísa. O livro dos medos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 25. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 6º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 193.

PL7E17 - O cão, o galo e a raposa	Fases	Etapas
Um cão e um galo que tinham feito amizade iam juntos por uma estrada. Quando veio a noite, o galo subiu numa árvore, enquanto o cão se aninhou no oco do tronco. Adormeceram. Como de costume, o galo cantou antes de o dia nascer.	Cenário	Orientação
Uma raposa, escutando-o, correu até a árvore e pediu para ele descer ; queria beijar um animal de voz <i>tão bela</i> .	Evento	
O galo respondeu-lhe : - Acorde antes o porteiro que está dormindo ao pé da árvore. Quando ele acordar, descerei .	Reação	
Quando a raposa foi conversar com o cão, ele saltou sobre ela e a despedaçou . [...]	Problema	Incidente
Quando nossos inimigos nos atacam , astuciosamente mandemos que se entendam com os mais fortes que eles.	Comentário	Interpretação

Fonte: ESOPPO. Fábulas. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 103. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 97.

PL7E18 - A toupeira	Fases	Etapas
Eis a história da toupeira – animal cego que disse à mãe que estava enxergando .	Cenário	Orientação
A mãe colocou -a então à prova: deu -lhe um grão de incenso e perguntou -lhe o que era. Um calhau – respondeu a filha.	Problema	Incidente
Minha filha – disse a mãe –, além de cega , perdeste o olfato.	Reação	Interpretação
O impostor promete o impossível: basta um nada para confundi -lo.	Comentário	

Fonte: ESOPPO. Fábulas. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 115. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 137.

PL7E19 - O escularápio	Fases	Etapas
Um escularápio foi chamado para tratar de uma rica senhora que sofria de catarata.	cenário	Orientação
Sendo , porém, desonesto , o nosso querido amigo , sempre que ia visitar a rica velha, furtava-lhe um objeto precioso . Quando acabaram os objetos preciosos, ele começou, despudoradamente , a levar-lhe também os móveis, um a um. Afinal, certo dia, não tendo mais o que roubar , deixou de visitar a velha. Mas, não contente com isso , sapecou-lhe em cima uma conta <i>terrível</i> , capaz de abalar mesmo a fortuna do mais rico catarático .	problema	Incidente
A velha protestou, dizendo que não pagava, e a coisa foi parar no tribunal. E foi no Tribunal que a velha declarou o motivo de sua recusa em pagar . Disse: “Não posso pagar a conta do senhor escularápio , do doutor médico, porque eu estou com a vista <i>muito pior</i> do que quando ele começou a me tratar . No início do tratamento eu ainda via alguma coisa. Mas agora, não consigo enxergar nem os móveis lá da sala”.	efeito	
Moral: A extrema desonestidade acaba visível mesmo para um cego.	comentário	Interpretação

Fonte: FERNANDES, Millôr. Fábulas Fabulosas. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 83-84. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 173.

PL7E20 - A verdade na mata	Fases	Etapas
Quebrando o tédio , disse um dos caçadores: “Você quer apostar como eu saio e dentro de dez minutos volto com um tigre morto? ”	evento	Orientação
Disse o outro caçador, blasé : “ Bobagem : no Brasil não tem tigre”. “Isso você leu nos livros”, respondeu o primeiro. “E verifiquei na prática”, tornou o segundo.	cenário	
“Pois eu vou sair e voltar com um tigre para desmoralizar a sua teoria e a sua prática”, disse o primeiro caçador. “ Vale quinhentas pratas?”. O outro caçador disse que valia .	evento	
e o primeiro saiu carregando seu rifle. O outro ficou fumando cachimbo.	efeito	
Daí a dez minutos um tigrão enorme meteu a cabeça na porta da tenda e gritou, com seu vozeirão : “Hei velho , você deve quinhentas pratas à viúva do outro”.	problema	Incidente
Moral: não adianta nada ganhar certas apostas.	comentário	Interpretação

Fonte: FERNANDES, Millôr. Fábulas Fabulosas. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 23. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 7º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 197.

PL8E21 - Maneira de amar	Fases	Episódio
<p>O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio.</p> <p>O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.</p> <p>Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam.</p>	cenário	Orientação
<p>Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião. O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.</p>	problema	Incidente
<p>Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.</p>	reação	
" Você o tratava mal , agora está arrependido ?"	reflexão	
"Não, respondeu , estou triste porque agora não posso tratá-lo mal . É minha maneira de amar , ele sabia disso, e gostava ".	reflexão	Interpretação

Fonte: FERNANDES, Millôr. Fábulas Fabulosas. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 23. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 8º Ano. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 199.

APÊNDICE C – ANÁLISE DAS VARIÁVEIS DE REGISTRO DAS ESTÓRIAS

AUTOR	TÍTULO	CONTEXTO	CAMPO	RELAÇÕES	MODO
Ziraldo	- Os meninos morenos	Produção	<p>- O quê? Trecho (episódio) de estória sobre um pássaro preto e seu dono (um menino)</p> <p>- Quando? Primeira edição 2010</p> <p>- Onde? Livro, São Paulo</p> <p>- Para quê? Apresentar afetuosamente os meninos morenos que povoam o Brasil e toda a América do Sul.</p>	<p>- De quem? Ziraldo Identidade brasileira, humor, quadrinhos. Ziraldo (1932, MG) é um cartunista, desenhista, jornalista, cronista, chargista, pintor e dramaturgo brasileiro. É o criador do personagem de quadrinhos infantil “O Menino Maluquinho”. Foi um dos fundadores da revista humorística “O Pasquim” (oposição ao regime militar). Vivenciou o regime militar de 60, com algumas publicações barradas.</p> <p>- Para quem? Leitores brasileiros e latino-americanos que buscam entender a identidade do povo sulamericano.</p>	<p>- Como? Escrito, dialógico, em prosa.</p>
		Circulação (LD)	<p>- O quê? Trecho (episódio) de estória sobre um pássaro preto e seu dono (um menino)</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático de Língua Portuguesa do 6º ano, São Paulo</p>	<p>- De quem? William Roberto Cereja é ganhador do Prêmio Jabuti de 1999, com o livro didático co-escrito com Thereza Cochar Magalhães, Gramática - Texto, Reflexão e Uso. Tem artigos publicados por importantes veículos de mídia no Brasil, como Folha de S. Paulo e Gazeta Mercantil. Doutorado em Linguística pela PUC-SP, Cereja</p>	<p>- Como? Texto longo, escrito, dialógico, em prosa.</p>

			<p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a estória e sobre a linguagem (pronome e diminutivo) utilizada na construção desse texto.</p>	<p>é professor da rede particular de ensino de São Paulo e autor de diversas obras didáticas. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.</p> <p>- Para quem? Estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental</p>	
	<p>- Os tempos verbais (Anedotinhas do Bichinho da maçã)</p>	<p>Produção</p>	<p>- O quê? Negociação entre juiz e capitão de time. O capitão tenta levar vantagem.</p> <p>- Quando? Coletânea de piadas para o público infantil, 2011, segunda edição</p> <p>- Onde? São Paulo</p> <p>- Para quê? Envolver crianças por meio da alegria de ler historinhas que elas entendiam depressa e morriam de rir.</p>	<p>- De quem? Ziraldo.</p> <p>- Para quem? Crianças em processo de letramento.</p>	<p>- Como? Texto curto, escrito, dialógico, em prosa.</p>
		<p>Circulação (LD)</p>	<p>O quê?</p>	<p>- De quem? Ziraldo</p>	<p>Como?</p>

			<p>Negociação entre juiz e capitão de time. O capitão tenta levar vantagem.</p> <p>Quando? 2012</p> <p>Onde? LD, São Paulo</p> <p>Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a estória e sobre a linguagem (verbos) utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- Para quem? Estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Texto curto, escrito, dialógico, em prosa.</p>
- O louquinho (Anedotinhas do Bichinho da maçã)	Produção	<p>- O quê? Estória de louquinho que pesca sem anzol.</p> <p>- Quando? 2012, segunda edição</p> <p>- Onde? Coletânea de piadas para o público infantil</p> <p>- Para quê? Envolver crianças por meio da alegria de ler historinhas que elas entendiam depressa e morriam de rir.</p>	<p>- De quem? Ziraldo</p> <p>- Para quem? Crianças em processo de letramento.</p>	<p>Como? Texto curto, escrito, dialógico, em prosa.</p>	
	Circulação (LD)	<p>- O quê? Estória de louquinho que pesca sem anzol.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde?</p>	<p>- De quem? Cereja e magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Como? Texto curto, escrito, dialógico, em prosa.</p>	

			<p>São Paulo</p> <p>- Para quê?</p> <p>Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (tipos de orações) utilizada na construção desse texto.</p>			
Mário Quintana	VI	Produção	<p>- O quê?</p> <p>Descrição da percepção de vida de um menino doente por um poeta comovido.</p> <p>- Quando?</p> <p>1940</p> <p>- Onde?</p> <p>Livro de Poemas, Porto Alegre</p> <p>- Para quê?</p> <p>Quebrar modelos literários de estilo e forma até então vigentes na sociedade.</p>	<p>- De quem?</p> <p>Mário Quintana (Alegrete, 1906, Porto Alegre) foi um poeta, tradutor e jornalista brasileiro.</p> <p>Mário Quintana fez as primeiras letras em sua cidade natal, mudando-se em 1919 para Porto Alegre, onde estudou no Colégio Militar, publicando ali suas primeiras produções literárias. Trabalhou para a Editora Globo e depois na farmácia paterna. Considerado o "poeta das coisas simples", com um estilo marcado pela ironia, pela profundidade e pela perfeição técnica, ele trabalhou como jornalista quase toda a sua vida.</p> <p>- Para quem?</p> <p>Leitores da época de 20 .</p>	- Como?	Soneto escrito.
		Circulação (LD)	<p>- O quê?</p> <p>Descrição da percepção de vida de um menino doente por um poeta comovido.</p>	<p>- De quem?</p> <p>Cereja e magalhães</p> <p>- Para quem?</p>	- Como?	Soneto escrito

			<p>-Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>	Estudantes de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental	
Reynald o damásio	Minha rua	Produção	<p>- O quê? Descrição de uma rua urbana e atitudes de pessoas e da natureza que ali estão.</p> <p>- Quando? 2003</p> <p>- Onde? Jornal Folha de São Paulo.</p> <p>- Para quê? Fazer crítica sobre pessoas que vivem na pressa do cotidiano urbano e que por isso não percebem pequenos gestos, atitudes ou fenômenos da natureza.</p>	<p>- De quem? Editor, crítico literário e animador cultural, o paulistano Reynaldo Damazio (1963) também escreve poesia. Suas poesias são quase sempre críticas.</p> <p>- Para quem? Leitores do jornal</p>	- Como? Poema escrito de forma livre.
		Circulação (LD)	<p>- O quê? Descrição de uma rua urbana e atitudes de pessoas e da natureza que ali estão.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde?</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes do 7º ano do EF.</p>	- Como? Poema escrito de forma livre.

			<p>Livro Didático</p> <p>- Para quê?</p> <p>Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (sujeito e predicado) utilizada na construção desse texto.</p>		
<p>Donaldo Buchweitz</p>	<p>... o sinal ficou vermelho</p>	<p>Produção</p>	<p>- O quê?</p> <p>Situação inusitada em que um menino engana adultos com a venda de jornal antigo.</p> <p>- Quando?</p> <p>2001</p> <p>- Onde?</p> <p>Coletânea de piadas (Piadas para você morrer de rir).</p> <p>- Para quê?</p> <p>Fazer rir</p>	<p>- De quem?</p> <p>Donaldo Buchweitz - Diretor geral da editora Ciranda Cultural, promove Feiras de Livros e editoração de Livros Infantis, Juvenis, Adultos com especialidade em livros de Arquitetura.</p> <p>- Para quem?</p> <p>Leitores interessados em piadas.</p>	<p>- Como?</p> <p>Piada curta, escrita, dialógica.</p>
		<p>Circulação (LD)</p>	<p>- O quê?</p> <p>Situação inusitada em que um menino engana adultos com a venda de jornal antigo.</p> <p>- Quando?</p> <p>2012</p> <p>- Onde?</p> <p>Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê?</p> <p>Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (tipos</p>	<p>- De quem?</p> <p>Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem?</p> <p>Estudantes do 8º ano do EF</p> <p>.</p>	<p>- Como?</p> <p>Piada curta, escrita, dialógica</p>

			de discursos) utilizada na construção desse texto.		
... a moça se preparou para ir ao baile	Produção	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Episódio em que o desentendimento de uma moça e um rapaz é engraçado - Quando? 2001 - Onde? Coletânea de piadas (Piadas para você morrer de rir). - Para quê? Fazer rir 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Donaldo Buchweitz - Para quem? Leitores interessados em piadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como? Piada curta, escrita, dialógica 	
	Circulação (LD)	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Episódio em que o desentendimento de uma moça e um rapaz é engraçado - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (conjunções) utilizada na construção desse texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes do 8º ano do EF 	<ul style="list-style-type: none"> - Como? Piada curta, escrita, dialógica 	
... uma pessoa dirige-se a	Produção	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Donaldo Buchweitz 	<ul style="list-style-type: none"> - Como? Piada curta, escrita, dialógica 	

	um advogado		<p>Episódio cômico em que um advogado utiliza a linguagem a seu favor</p> <p>- Quando? 2001</p> <p>- Onde? Coletânea de piadas (Piadas para você morrer de rir).</p> <p>- Para quê? Fazer rir</p>	<p>- Para quem? Leitores interessados em piadas.</p>	
		Circulação (LD)	<p>- O quê? Episódio cômico em que um advogado utiliza a linguagem a seu favor</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (estrutura da frase) utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes do 8º ano do EF</p> <p>.</p>	<p>- - Como? Piada curta, escrita, dialógica</p>
	... O idioma francês	Produção	<p>- O quê? Episódio cômico causado pela ambiguidade no uso da palavra idioma.</p> <p>- Quando? 2001</p> <p>- Onde?</p>	<p>- De quem? Donaldo Buchweitz</p> <p>- Para quem? Leitores interessados em piadas.</p>	<p>- Como? Piada curta, escrita, dialógica</p>

			Coletânea de piadas (Piadas para você morrer de rir). - Para quê? Fazer rir		
		Circulação (LD)	- O quê? Episódio cômico causado pela ambiguidade no uso da palavra idioma. - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem (adjetivos) utilizada na construção desse texto.	- De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes do 9º ano do EF .	- Como? Piada curta, escrita, dialógica
Luis Fernand o Veríssi mo	Sexa	Produção	- O quê? Discussão entre pai e filho sobre o gênero das palavras - Quando? 2000 - Onde? Coletânea de crônicas - Para quê? Fazer rir	- De quem? Luís Fernando Veríssimo. Tímido, escrevia humor. Nasceu em 1936, em Porto Alegre. Filho do grande escritor Érico Veríssimo, morou nos EUA, tendo cursado a <i>Roosevelt High School</i> de Washington, onde também estudou música, sendo até hoje inseparável de seu saxofone. Para quem? Crianças.	- Como? Texto curto, dialógico, escrito.

		Circulação (LD)	<p>- O quê? Episódio cômico causado pela ambiguidade no uso da palavra idioma.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes das séries finais do EF</p> <p>.</p>	<p>- Como? Texto curto, dialógico, escrito.</p>
Paulo Mendes Campos	Continho	Produção	<p>- O quê? Conversa entre vigário e menino em que este brinca com a linguagem.</p> <p>- Quando? 2007</p> <p>- Onde? Coletânea de crônicas</p> <p>- Para quê? Fazer rir</p>	<p>- De quem? Paulo Mendes Campos (1922, BH) foi um escritor, poeta e jornalista brasileiro. Filho do médico e escritor Mário Mendes Campos, de Maria José Lima Campos, Paulo Mendes Campos herda de sua mãe, amante da literatura, o hábito da boa leitura. Tem uma escola chamada Paulo Mendes Campos. Muitas das traduções em prosa foram adaptações para o público infanto-juvenil, boa parte delas publicadas pela primeira vez na década de 1970 pela Ediouro/Tecnoprint.</p> <p>- Para quem? Adultos e crianças da atualidade.</p>	<p>- como ? Texto curto, dialógico, escrito.</p>

		Circulação (LD)	<p>- O quê? Conversa entre vigário e menino em que este brinca com a linguagem.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes das séries finais do EF</p>	<p>-como ? Texto curto, dialógico, escrito</p>
Elifas Andreato	Tapa-Buracos	Produção	<p>- O quê? Episódio em que, num trabalho seriado, cada trabalhador faz apenas o que lhe é encarregado.</p> <p>- Quando? 2001</p> <p>- Onde? Almanaque de Cultura Popular</p> <p>- Para quê? Fazer refletir sobre o trabalho público brasileiro.</p>	<p>De quem? Elifas Andreato, diretor editorial do Almanaque Brasil de Cultura Popular, revista distribuída a bordo das aeronaves da companhia aérea TAM, para assinantes e bancas.</p> <p>Para quem? Leitores do avião.</p>	<p>.como? Texto curto, escrito, dialógico.</p>
		Circulação (LD)	<p>- O quê? Episódio em que, num trabalho seriado, cada trabalhador faz apenas o que lhe é encarregado.</p> <p>- Quando?</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes das séries finais do EF</p>	<p>como? Texto curto, escrito, dialógico.</p>

			<p>2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>		
Monteiro Lobato	A mosca e a formiguinha	Produção	<p>-O quê? Mosca é condenada por seus maus comportamentos e formiga é glorificada pelos bons comportamentos.</p> <p>- Quando? 1960</p> <p>- Onde? Coletânea de fábulas e histórias diversas</p> <p>- Para quê? desenvolver o interesse pela rica cultura e o amplo folclore brasileiro.</p>	<p>Monteiro Lobato (SP,1882) foi um escritor, ativista, diretor e produtor brasileiro. Formado em Direito, atuou como promotor público até se tornar fazendeiro, após receber herança deixada pelo avô. Ficou popularmente conhecido pelo conjunto educativo de sua obra de livros infantis, que constitui aproximadamente a metade da sua produção literária. A outra metade, consistindo de contos (geralmente sobre temas brasileiros), artigos, críticas, crônicas, prefácios, cartas. É bastante conhecido entre as crianças, pois se dedicou a um estilo de escrita com linguagem simples onde realidade e fantasia estão lado a lado. Pode-se dizer que ele foi o precursor da literatura infantil no Brasil.</p> <p>- Para quem? Crianças</p>	<p>- como? Fábula escrita, dialógica.</p>

		Circulação (LD)	<p>- O quê? Mosca é condenada por seus maus comportamentos e formiga é glorificada pelos bons comportamentos.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes das séries finais do EF</p>	<p>-como ? Texto curto, dialógico, escrito</p>
Esopo	- O urso e a raposa	Produção	<p>- O quê? Mentira sobre atos de um urso.</p> <p>- Quando? século VII a.C.</p> <p>- Onde? Grécia Antiga</p> <p>- Para quê? mostrar como os seres humanos podiam agir, para bem ou para mal.</p>	<p>- De quem? O fabulista grego teria nascido no final do século VII a.C. Esopo foi escravo do filósofo Janto (Xanto). As fábulas que lhe são atribuídas sugerem normas de conduta que são exemplificadas pela ação dos animais (mas também de homens, deuses e mesmo coisas inanimadas). Esopo partia da cultura popular para compor seus escritos. Os seus animais falam, cometem erros, são sábios ou tolos, maus ou bons, exatamente como os homens. A intenção de Esopo, em suas fábulas, era mostrar como os seres</p>	<p>-como? Fábula curta, oral, dialógica.</p>

				humanos podiam agir, para bem ou para mal. - Para quem? Sociedade da época (século VII a.C.)	
		Circulação (LD)	- O quê? Mentira sobre atos de um urso. - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.	- De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes das séries finais do EF	- Como? Fábula curta, escrita, dialógica.
	- O cão, o galo e a raposa	Produção	- O quê? Estórias sobre os ganhos de um cão esperto - Quando? século VII a.C. - Onde? Grécia Antiga - Para quê? mostrar como os seres humanos podiam agir, para bem ou para mal.	- De quem? Esopo - Para quem? Sociedade da época (século VII a.C.)	- como? Fábula curta, oral, dialógica.
		Circulação (LD)	- O quê? Estórias sobre os ganhos de um cão esperto	- De quem? Cereja e Magalhães	- Como? Fábula curta, escrita, dialógica.

			<ul style="list-style-type: none"> - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para quem? Estudantes das séries finais do EF 	
- A toupeira	Produção	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Estória da toupeira que mentiu para a mãe que estava enxergando - Quando? século VII a.C. - Onde? Grécia Antiga - Para quê? mostrar como os seres humanos podiam agir, para bem ou para mal. 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Esopo - Para quem? Sociedade da época (século VII a.C.) 	<ul style="list-style-type: none"> -como? Fábula curta, oral, dialógica. 	
	Circulação (LD)	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Estória da toupeira que mentiu para a mãe que estava enxergando - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes das séries finais do EF 	<ul style="list-style-type: none"> - Como? Fábula curta, escrita, dialógica. 	

			- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.		
Heloísa Prieto	O sapo e o escorpião	Produção	- O quê? Um sapo, ao atravessar o rio, é picado por um escorpião, porque essa é a natureza do crustáceo. - Quando? 1998 - Onde? Coletânea de estórias sobre o medo - Para quê? Mostrar e falar sobre os medos, para que eles se tornem mais amenos.	- De quem? Nasceu em São Paulo, em 1954. É formada em Letras e mestra em comunicação e semiótica. Heloisa iniciou sua carreira de escritora quando contava histórias para crianças pequenas na Escola da Vila, em São Paulo. Atualmente tem cerca de quarenta livros publicados, a maioria pela Companhia das Letrinhas. - Para quem? Adultos ou crianças.	- Como? Fábula curta, escrita, dialógica.
		Circulação (LD)	- O quê? Estória da toupeira que mentiu para a mãe que estava enxergando - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem	- De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes das séries finais do EF	- Como? Fábula curta, escrita, dialógica.

			utilizada na construção desse texto.		
Millôr Fernandes	A verdade na mata	Produção	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Caça fracassada por um leão, que mata o caçador. - Quando? 1991 - Onde? Coletânea de fábulas - Para quê? Trazer ensinamentos morais e imorais 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Millôr Viola Fernandes (RJ, 1923) foi um desenhista, humorista, dramaturgo, escritor, poeta, tradutor e jornalista brasileiro. Começou a trabalhar ainda jovem na redação da revista O Cruzeiro, iniciando precocemente uma trajetória pela imprensa brasileira que deixaria sua marca nos principais veículos de comunicação do país. Em seus mais de 70 anos de carreira produziu de forma prolífica e diversificada, ganhando fama por suas colunas de humor gráfico. Em seus trabalhos costumava valer-se de expedientes como a ironia e a sátira para criticar o poder e as forças dominantes, sendo em consequência confrontado constantemente pela censura. - Para quem? Sociedade atual, adultos ou crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - como? Fábula escrita, curta, dialógica.
		Circulação (LD)	<ul style="list-style-type: none"> - O quê? Caça fracassada por um leão, que mata o caçador. - Quando? 2012 	<ul style="list-style-type: none"> - De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes das séries finais do EF 	<ul style="list-style-type: none"> - como? Fábula escrita, curta, dialógica.

			- Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.		
Maneira de amar	Produção		- O quê? Comportamentos de um jardineiro e um girassol - Quando? 1991 - Onde? Coletânea de fábulas - Para quê? Trazer ensinamentos morais e imorais	- De quem? Millôr Viola Fernandes - Para quem? Sociedade atual, adultos ou crianças.	- como? Fábula escrita, curta, dialógica.
		Circulação (LD)	- O quê? Comportamentos de um jardineiro e um girassol - Quando? 2012 - Onde? Livro Didático, São Paulo. - Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.	- De quem? Cereja e Magalhães - Para quem? Estudantes das séries finais do EF	- como? Fábula escrita, curta, dialógica.
Site uol	Verbos	Produção	- O quê?	- De quem?	- Como?

			<p>Discussão entre professora e alunos sobre a ortografia e semântica das palavras.</p> <p>- Quando? 2010</p> <p>- Onde? Internet, site uol</p> <p>- Para quê? Entreter o público infantil</p>	<p>Site uol – entretenimento, jogos, piadas, notícias, etc.</p> <p>- Para quem? Internautas que acessam o site</p>	<p>Texto curto, dialógico, escrito.</p>
		<p>Circulação (LD)</p>	<p>- O quê? Discussão entre professora e alunos sobre a ortografia e semântica das palavras.</p> <p>- Quando? 2012</p> <p>- Onde? Livro Didático, São Paulo.</p> <p>- Para quê? Explorar a compreensão do aluno sobre a linguagem utilizada na construção desse texto.</p>	<p>- De quem? Cereja e Magalhães</p> <p>- Para quem? Estudantes das séries finais do EF</p>	<p>- Como? Texto curto, dialógico, escrito.</p>

APÊNDICE D – DADOS QUANTITATIVOS DA ANÁLISE DO CORPUS

1 DADOS NAS INSTANCIACIONES DE EPISÓDIO

1.1 Tipos de orações

Gráfico 1 – Realização dos tipos de orações em episódio

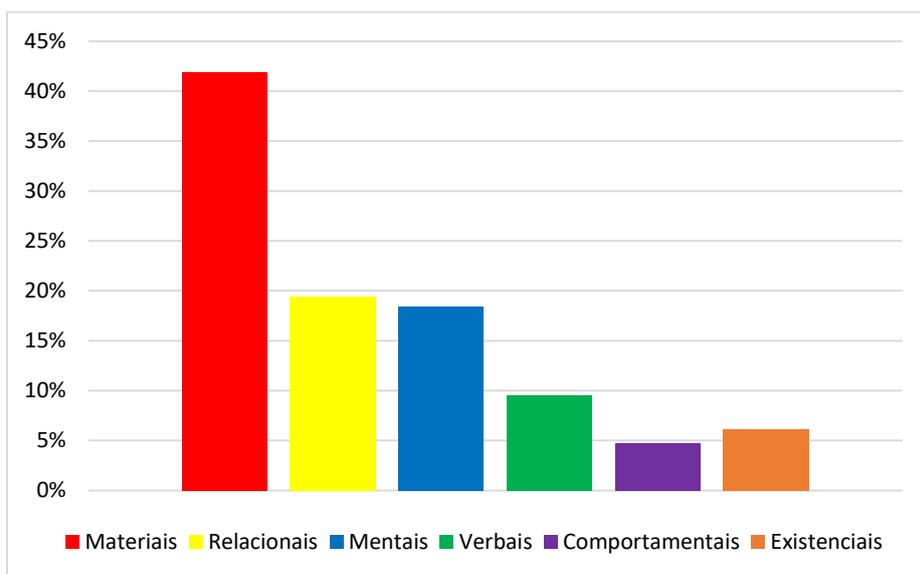


Gráfico 2 – Realização dos tipos de orações em etapas do episódio

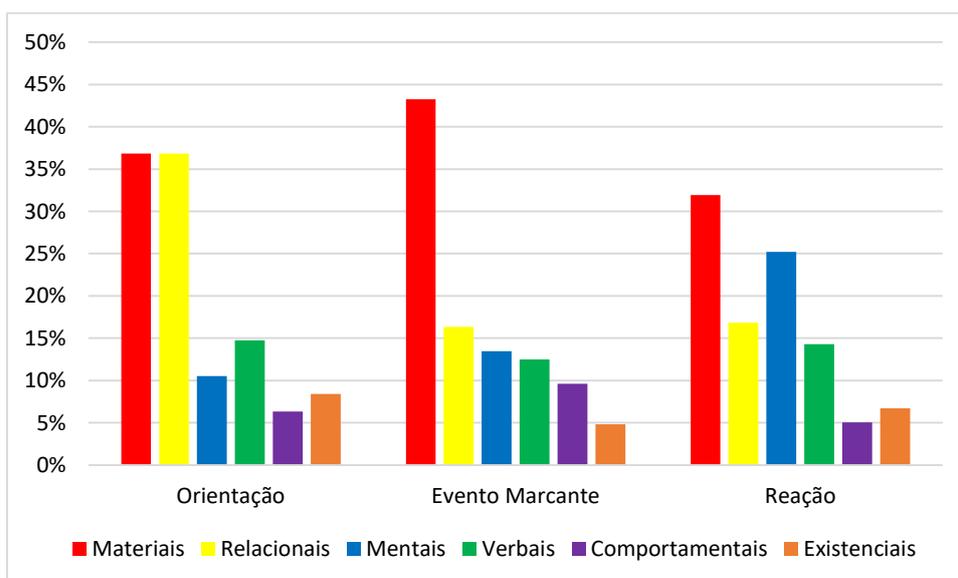
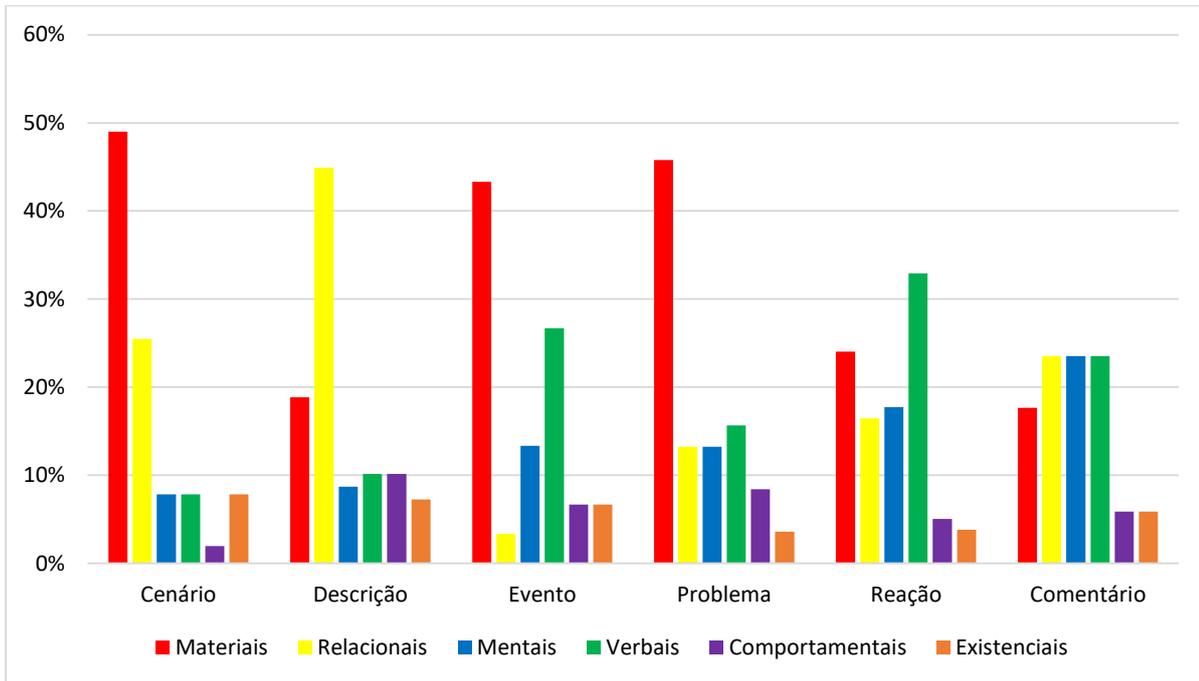


Gráfico 3 – Realização dos tipos de orações em fases do episódio



1.2 Ocorrências de avaliação de Atitude

Gráfico 4 – Ocorrência de avaliação de Atitude em episódio

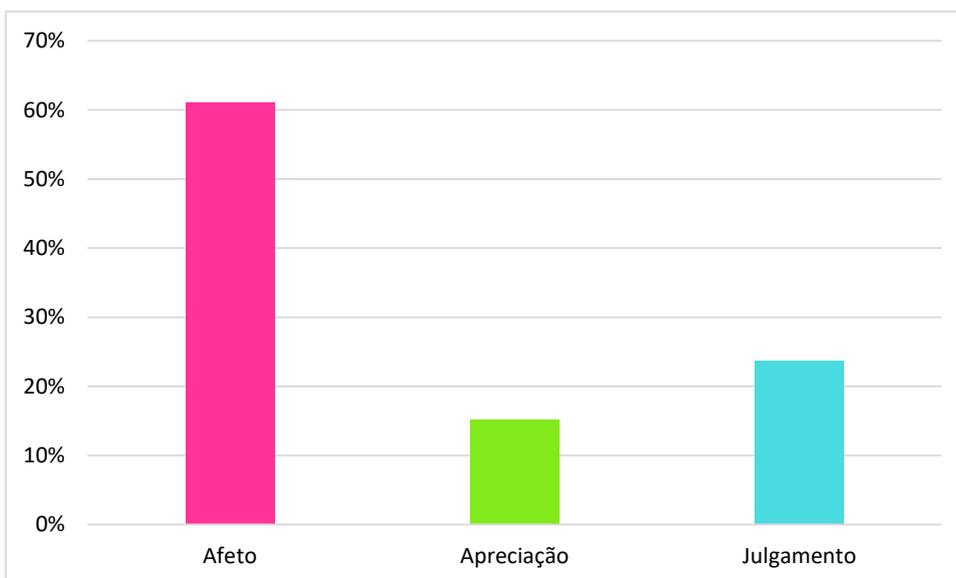


Gráfico 5 – Ocorrência de avaliação de Atitude em etapas do episódio

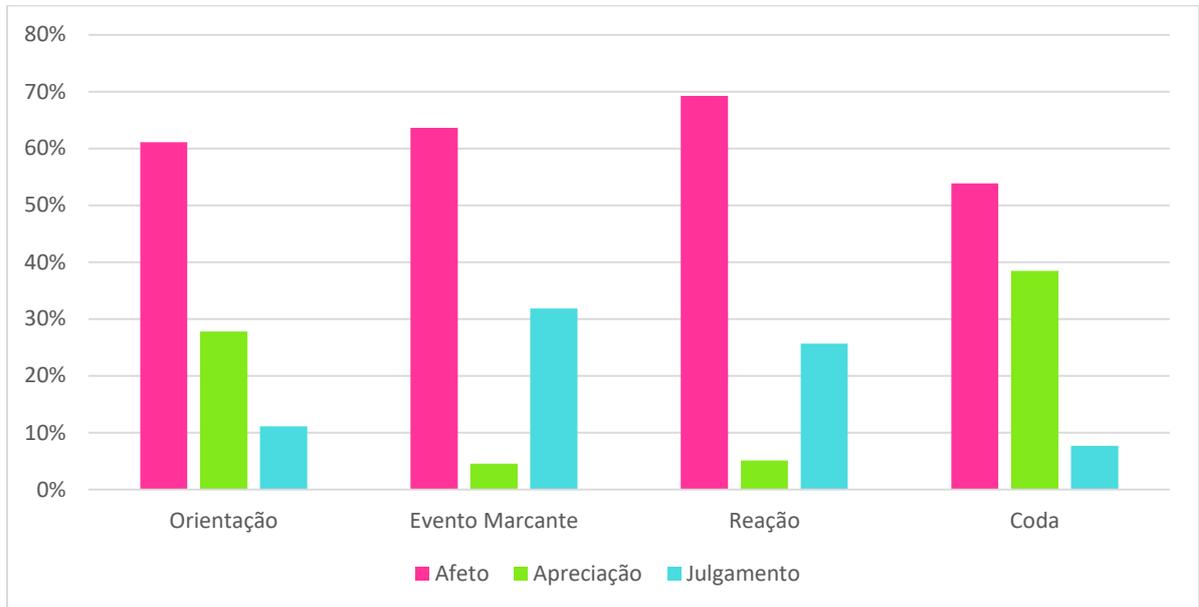
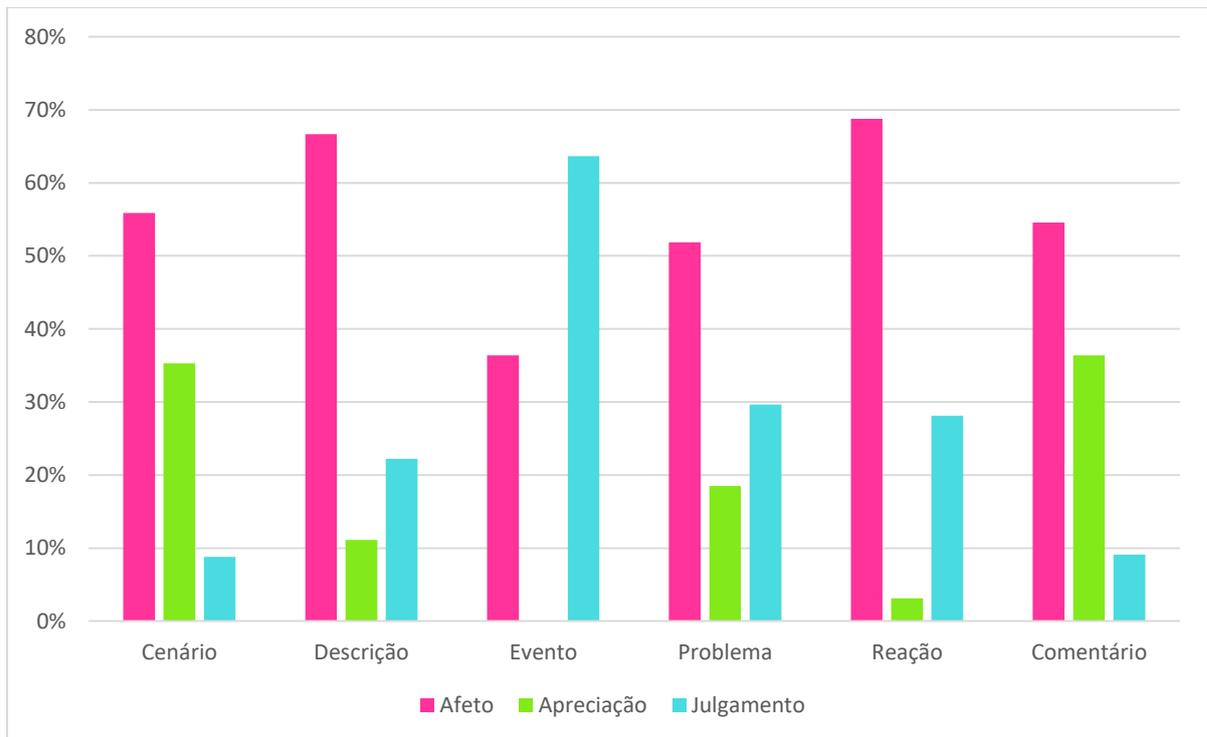


Gráfico 6 – Ocorrência de avaliação de Atitude em fases do episódio



2 DADOS NAS INSTANCIACÕES DE EXEMPLUM

2.1 Tipos de orações

Gráfico 7 – Realização dos tipos de orações em *exemplum*

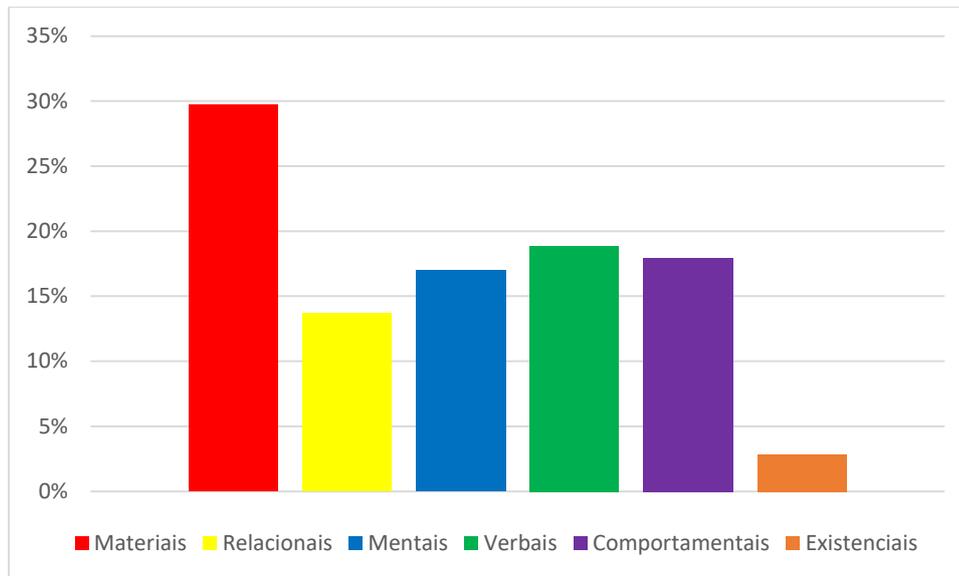


Gráfico 8 – Realização dos tipos de orações em etapas do *exemplum*

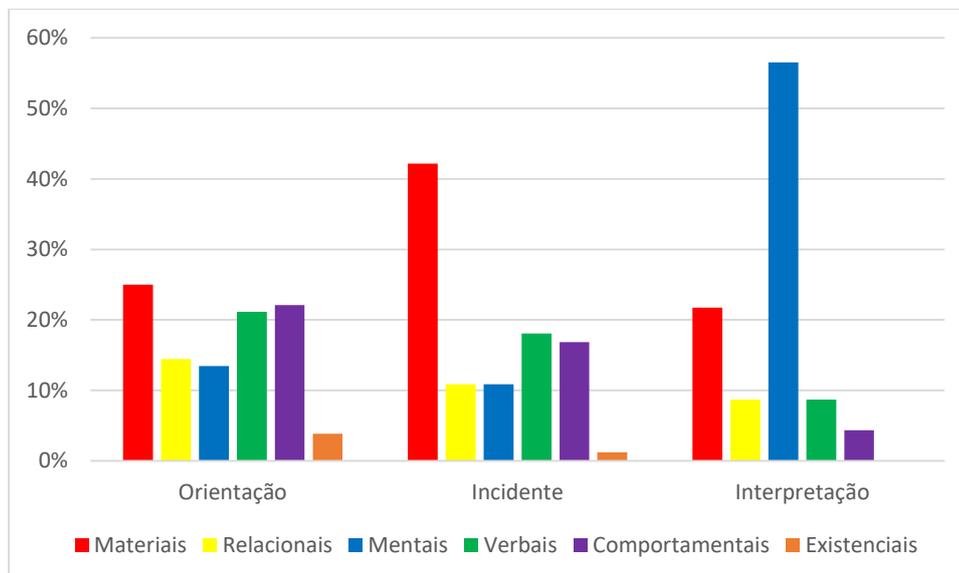
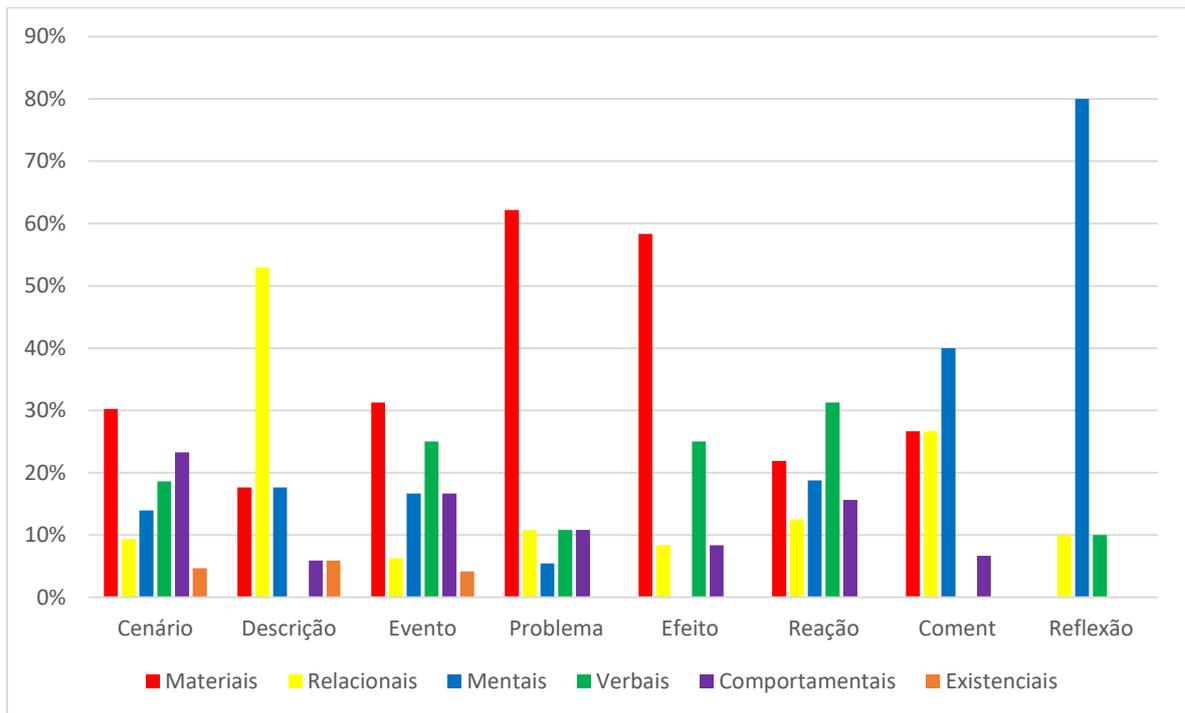


Gráfico 9 – Realização dos tipos de orações em fases do *exemplum*

2.2 Ocorrências de avaliação de Atitude

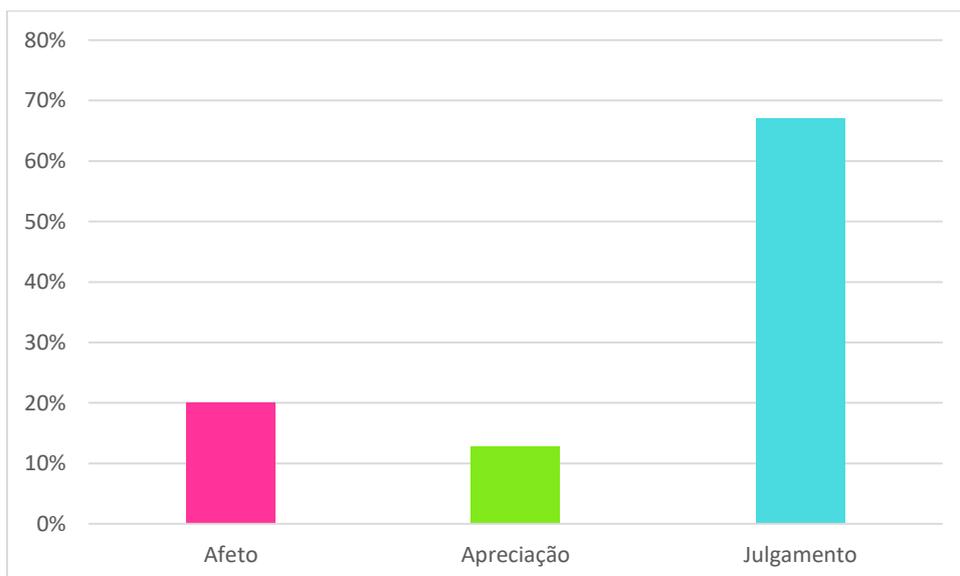
Gráfico 10 - Ocorrência de avaliação de Atitude em *exemplum*

Gráfico 11 – Ocorrência de avaliação de Atitude em etapas do exemplum

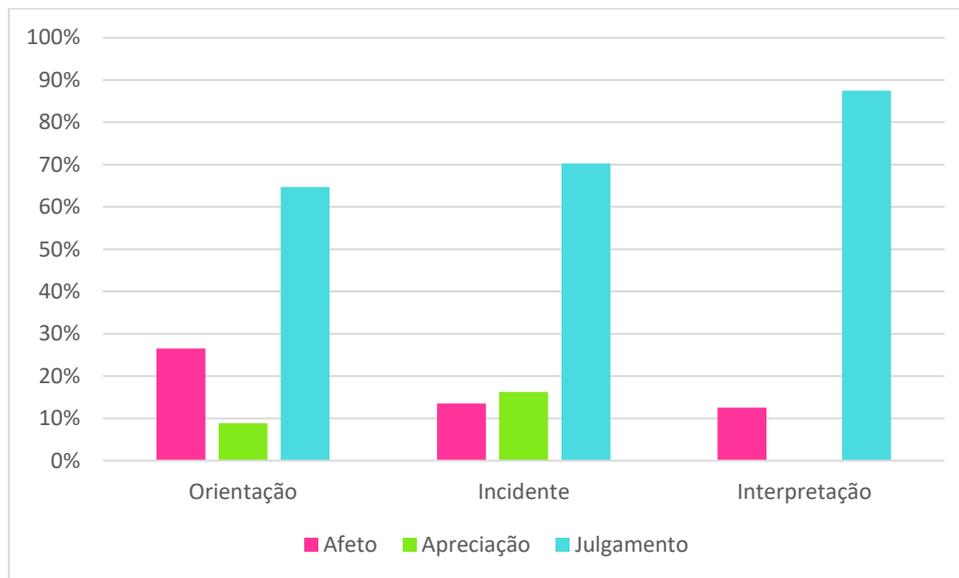
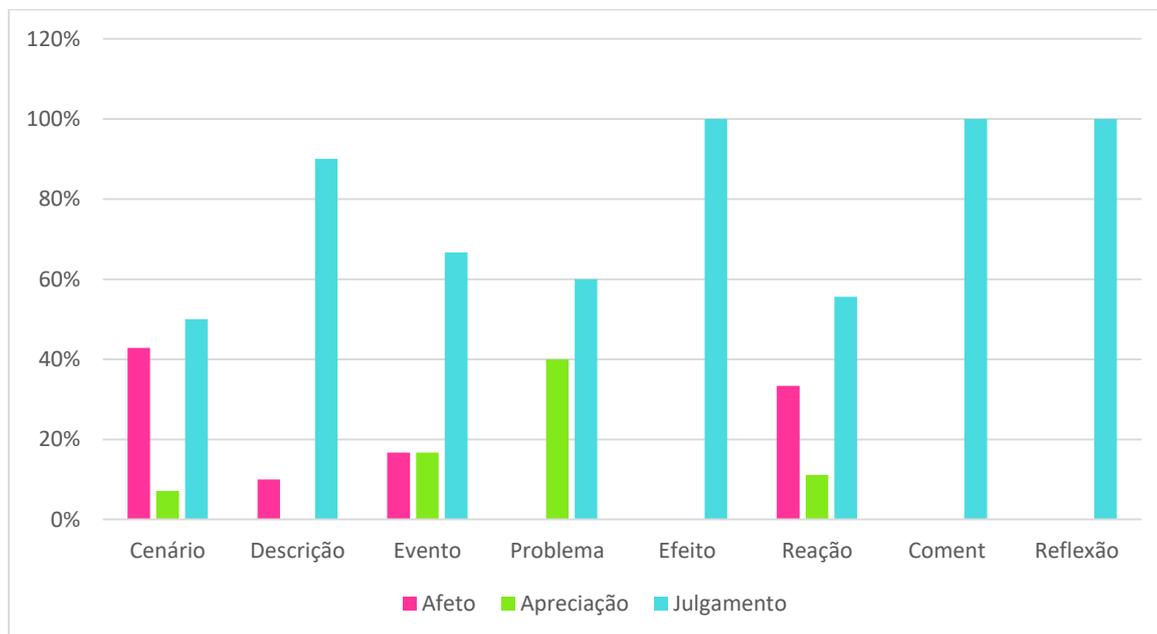


Gráfico 12 – Ocorrência de avaliação de Atitude em fases do exemplum



APÊNDICE E – CORPUS DE QUESTÕES DO LD SOBRE OS TEXTOS ANALISADOS

PL6E2	Os meninos morenos
PL6E2Q1	<p>Compreensão e Interpretação</p> <p>O texto é a narrativa de uma recordação feliz da infância do autor: a sinfonia dos melros nas palmeiras da praça onde ficava a escola.</p> <p>a) Os melros ainda estavam cantando quando os meninos chegavam para a aula. Que impressão os meninos tinham desse canto dos pássaros?</p>
PL6E2Q2	<p>c) Veja a descrição do melro no vocabulário. Que identificação podia haver entre os meninos e os melros?</p>
PL6E2Q3	<p>2.</p> <p>b) O que mais impressionava o narrador quanto à relação entre Jarinho e o melro?</p>
PL6E2Q4	<p>3. “Era agosto, mês das queimadas e das ventanias.” No trecho que se inicia assim, o narrador apresenta um ambiente diferente do que é mostrado no início da história.</p> <p>a) Como, então, ficava o caminho da escola?</p> <p>b) O texto retrata um espaço rural ou urbano? Por quê?</p>
PL6E2Q5	<p>4.</p> <p>a) Que fatos da lembrança do narrador comprovam que a ventania era mesmo um furacão?</p> <p>b) Qual foi a consequência desse furacão pra Jarinho e as outras crianças?</p>
PL6E2Q6	<p>5. A mãe do narrador tentou ajudar os meninos da rua a tirar uma lição a propósito do desaparecimento do melro. Ela disse a eles que devemos “prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram”. Na sua opinião, o que acontece quando prestamos bastante atenção nas coisas boas que vivemos, depois que elas se acabam?</p>
PL6E2Q7	<p>6. Muitos anos depois, o narrador reencontrou Jarinho.</p> <p>a) Pela descrição que o narrador faz, Jarinho estava diferente de como era na época da escola?</p>
PL6E2Q8	<p>3. A partícula –inho forma palavras no diminutivo e quase sempre acrescenta à palavra o sentido de “pequeno”. Compare esses trechos do texto:</p> <p>“a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção”</p> <p>“Jarinho chegava para brincar com a gente”</p> <p>“escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali”</p>

	<p>a) Em qual trecho a partícula –inho acrescenta à palavra a noção de “pequeno”?</p> <p>b) Qual sentido a partícula –inho confere às palavras nos outros dois trechos?</p>
--	---

PL6E3	VI
PL6E3Q9	<p>3. As duas primeiras estrofes descrevem a rua, as personagens da rua e o drama vivido por um menino doente. A partir da terceira estrofe, entretanto, o eu lírico retrata outra personagem: “um operário triste”.</p> <p>a) Que palavra dessa estrofe indica uma mudança de assunto?</p>
PL6E3Q10	<p>5.</p> <p>b) Que sentimentos do eu lírico se depreendem dessa estrofe?</p>

PL6E4	
PL6E3Q11	<p>1. Observe as frases:</p> <p>Chovia há três dias sem parar...</p> <p>O capitão de uma das esquipes não concordou.</p> <p>a) Qual das formas verbais destacadas nas frases transmite a ideia de uma ação completamente concluída?</p> <p>b) Qual delas transmite a ideia de uma ação habitual ou contínua?</p> <p>c) Qual delas indica ação passada?</p>

PL6E16	O sapo e o escorpião
PL6E16Q12	<p>1. No trecho “- Você me carrega nas costas para eu poder atravessar o rio? – perguntou o escorpião ao sapo”, que palavra o escorpião usa para se dirigir ao sapo?</p>
PL6E16Q13	<p>5. Qual das frases a seguir pode servir de moral da fábula em estudo? Indique-a.</p> <p>a) É burrice tentar ser uma coisa que não se é.</p> <p>b) Seja sempre você mesmo.</p> <p>c) Devagar e sempre se chega na frente.</p> <p>d) Fazer a coisa certa na hora certa é uma grande arte.</p> <p>e) Nada elimina o que a natureza determina.</p>

PL9E12	
PL9E12Q14	<p>1. Observe o emprego da palavra idioma na anedota.</p> <p>a) O significado dado a essa palavra no 6º parágrafo é aplicável a quais ocorrências dela no texto?</p> <p>b) Que outra palavra poderia ser usada nessas situações, sem alteração de sentido?</p>

	c) Por que a palavra idioma é responsável pelo humor da anedota?
--	---

PL8E10	
PL8E10Q15	4. A anedota é um gênero textual que normalmente rompe com as expectativas do leitor. Na anedota reproduzida no exercício anterior, qual foi a expectativa quebrada?

PL8E21	Maneira de amar
PL8E21Q16	1. Observe as personagens descritas no texto. O jardineiro possui sensibilidade e delicadeza de sentimentos. a) Que ações da personagem comprovam isso? b) As flores gostavam dele? Justifique a sua resposta com elementos do texto.
PL8E21Q17	2. Quando o jardineiro foi embora, as flores se culpavam por não terem persuadido o girassol a mudar de atitude. Entretanto, o girassol era o que mais sentia a ausência do jardineiro. a) O jardineiro sabia a razão de o girassol trata-lo mal? Justifique sua resposta.
PL8E21Q18	b) Na sua opinião, existem entre os homens pessoas que têm uma maneira de amar parecida com a do girassol? Existem pessoas que sabem disso e compreendem essa maneira de amar?

PL7E17	O cão, o galo e a raposa
PL7E17Q19	4. O texto lido é uma fábula. Qual das frases abaixo poderia ser sua moral? a) Se descobrires um tesouro, cuidado com a sua vida. b) De semente ruim não nascem bons frutos. c) Não há nada, por mais perfeito que seja, que não seja passível de correção. d) Quando nossos inimigos nos atacam, astuciosamente mandemos que eles se entendam com os mais fortes que eles.

PL7E20	A verdade na mata
PL7E20Q20	2. Observe os verbos empregados no texto 1. a) Classifique quanto à predicação verbal os verbos destacados nestes trechos:

	<p>“Você quer apostar como eu saio e dentro de dez minutos volto com um tigre morto?”</p> <p>“Vale quinhentas pratas?”</p> <p>“Bobagem: no Brasil não tem tigre”</p> <p>“Isso você leu nos livros”</p> <p>“Hei velho, você deve quinhentas pratas à viúva do outro”</p> <p>b) Os verbos destacados nos trechos são, na maioria, de ligação ou significativos?</p> <p>c) O que os verbos destacados indicam: ação ou estado?</p>
PL7E20Q21	<p>4. A seleção de verbos e os tipos de predicados se relacionam com os tipos de texto e sua finalidade. Quanto aos textos lidos, responda:</p> <p>a) Qual deles tem o objetivo de fazer uma descrição (de pessoa, lugar, coisa, etc.) ?</p> <p>b) Que tipo de predicado foi empregado predominantemente nesse texto?</p> <p>c) Qual dos textos está mais voltado para a ação, para os fatos?</p> <p>d) Que tipo de predicado foi empregado predominantemente nesse texto?</p>

PL7E5	Minha rua
PL7E5Q22	5. Apesar de ter movimento de carros, o que o poeta lamenta que não existe em sua rua?
PL7E5Q23	6. E a rua em que você mora, como ela é?

PL8E9	Continho
PL8E9Q24	c) De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador PL8E6Q2

PL8E6	
PL8E6Q25	1. Nesse texto, notamos a presença de três vozes, ou três discursos: a do narrador, a do menino jornalista e a do motorista. Quando se trata da voz do menino, suas falas são reproduzidas integralmente. Identifique essas falas e o sinal de pontuação utilizado para introduzi-las.
PL8E6Q26	2. Observe esse trecho: <p>“Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal”</p> <p>No trecho, a voz da personagem não aparece integralmente. O narrador é quem conta como foi o diálogo. Reescreva na forma direta a frase dita pelo motorista, isto é, do modo como ele provavelmente a disse na situação contextual. Como você acha</p>

	que foi a fala do motorista ? Escreva-a em seu caderno e invente uma fala para o menino também.
PL8E6Q27	<p>3. A reprodução integral de diálogos no texto lido não ocorre por acaso; ela tem uma função.</p> <p>a) Faça uma experiência: recontar essa história a um colega, passando as falas para a forma indireta. Você, fazendo o papel de narrador, é quem contará ao colega o que as personagens disseram.</p> <p>b) Compare o texto original com o texto que você produziu. Qual deles é mais expressivo? Qual é mais divertido?</p> <p>c) Conclua: Qual é a finalidade de reproduzir integralmente as falas das personagens num texto ficcional?</p>

PL6E14	A mosca e a formiguinha
PL6E14Q28	<p>2. Nos textos narrativos, há geralmente várias vozes. Uma é a do narrador, que conta a história, e as outras são das personagens, que conversam entre si. Identifique no primeiro parágrafo do texto:</p> <p>a) o trecho que corresponde à voz do narrador;</p> <p>b) o autor da fala “- Sou fidalga!”.</p>
PL6E14Q29	<p>3. Observe o diálogo entre a mosca e a formiguinha.</p> <p>a) Que sinal de pontuação indica o início da fala das personagens?</p> <p>b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega certos verbos, como dizer, presente neste trecho: “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse.”</p> <p>Identifique no texto outros verbos que marcam a fala das personagens.</p>

APÊNDICE F – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA DE EPISÓDIO E EXEMPLUM COM FOCO EM ASPECTOS DO SISTEMA DE IDEAÇÃO E DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

1 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O GÊNERO EPISÓDIO

Para responder às questões de 1 a 7, leia a estória a seguir

Os meninos morenos⁹⁷

- 1 Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas
2 palmeiras.
- 3 A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar e o grupo ficava na praça
4 que era cercada de altas palmeiras. Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá,
5 cantava o melro. E como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam
6 cantando a sua canção matinal.
- 7 Era como se estivessem saudando os meninos morenos que também chegavam em bando
8 para a escola. O Jarinho foi a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto.
- 9 Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto. E ele é um
10 passarinho que se pode domesticar como a um poodle.
- 11 O passo-preto se afeiçoa, enormemente, ao seu dono: canta sua canção quando seu dono
12 chega em casa, só atende a seu chamado, conversa com ele.
- 13 Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e os dois trocavam festas
14 quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar.
15 Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um grande amigo em sua velhice.
- 16 Foi seu primeiro e talvez único bichinho de estimação, meu pai nunca me falou de outro.
17 Mas, nada como o melro do Jarinho. Jarinho chegava pra brincar com a gente e vinha com o
18 melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-
19 eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do
20 Jarinho.
- 21 Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar
22 papagaio, jogar precipício, cobra-caninana, esconde-esconde ou mãos-ao-ar "que, em outras
23 cidades se chamava bandido e mocinho" o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou
24 no umbral de uma janela e dizia: "Fica aí, que eu já volto".
- 25 E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira.
- 26 A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas.
27 O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.
- 28 Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã
28 ainda fria, a gente não enxergava um palmo adiante do nariz, vivendo como se estivesse dentro
30 de um "fog" londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e
31 voltávamos da escola com a poeira de cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do
32 uniforme.
- 33 Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo
34 voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho
35 de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se
36 desfazendo nas chamas.
- 37 Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores.
- 38 Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu

⁹⁷ O texto é um trecho da obra "Os meninos morenos", de Millôr Fernandes.

39 na escola.

40 Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não
41 fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho.

42 Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer
43 sem seu amigo). Foi quando começou o furacão.

44 Foi de repente, eu me lembro. Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se
45 agarravam nos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram
46 sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas,
47 ameaçadoras.

48 Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me
49 lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou
50 explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas,
51 enquanto elas duram.

52 Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho. Era um senhor
53 gordinho com os cabelos – muito poucos – completamente brancos e os olhos pequenos mais
54 sumidos do que nunca. E bem mais moreno do que o Jarinho menino, quase marrom.

55 O tempo lhe deu um ar de santo, seu sorriso era doce como o sorriso simpático de seu velho
56 pai. Perguntei-lhe se se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua
57 de nossa infância.

58 E falei do melro no seu ombro e ele me disse: "Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos
59 anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando
60 direitinho como se estivesse ali." Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho.

ZIRALDO. **Os meninos morenos** – com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004, p. 45-48.

perspectivaonline.com.br



1) Você sabe o que é um **propósito**? Converse com seus colegas para investigar o significado dessa palavra.

Segundo dicionário Aurélio, propósito é definido como “aquilo que se pretende alcançar ou realizar”. Também, é apresentado como sinônimo de “finalidade”. Ou seja, propósito pode ser entendido como um objetivo.

Estórias possuem o propósito geral de envolver o leitor, mas, dependendo do contexto, realizam diferentes propósitos específicos.

a) Qual é o propósito específico do texto “Os meninos morenos”?

- (x) Compartilhar emoções – gênero episódio
- () Resolver uma complicação – gênero narrativa
- () Julgar comportamentos – gênero exemplum
- () Compartilhar uma resposta pessoal – gênero comentário
- () Compartilhar registros de eventos – gênero relato

b) Propósitos são construídos por marcas nos textos. Assinale os trechos de “Os meninos morenos” que podem comprovar linguisticamente o propósito identificado acima.

- (x) Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras [...]. (l.1).
- () O melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira. (l.25).

- () Foi quando começou o furacão. (l. 43)
 (x) Foi de repente, eu me lembro. (l.44)
 (x) O Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. (l.48-49).
 (x) Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho (l.60)

c) Verbos podem apresentar muitas funções, como desenvolver ações, caracterizar coisas ou representar a consciência. Associe a primeira coluna com a segunda.

Verbos

Função

- 1 - Desenvolver ações
 2 - Caracterizar coisas
 3 - Apresentar fatos da consciência

- (2) Uma das recordações mais felizes da minha infância **é** a da sinfonia dos melros nas palmeiras [...]. (l.1).
 (1) O melro ficava esperando seu dono **voltar** da brincadeira. (l.25).
 (1) Foi quando **começou** o furacão. (l. 43)
 (3) Foi de repente, eu me **lembro**. (l.44)
 (3) O Jarinho ficou de cama e não me **lembro** mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. (l.48-49).
 (3) Que bom! Jarinho **acredita** que existe fantasma de passarinho (l.60)

d) Nas frases abaixo, alguns termos foram destacados. Eles ajudam a construir o propósito do texto? Por quê? Quais são lembranças e quais são emoções?

- Uma das **recordações mais felizes** da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras [...]. (l.1).
- Foi de repente, **eu me lembro**. (l.44)
- O Jarinho ficou de cama e **não me lembro** mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. (l.48-49).
- Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho (l.60)

R.: os termos destacados ajudam a construir o propósito pois significam lembranças e emoções. Os trechos que estão em negrito são lembranças e os que estão sublinhados são emoções.

e) Por essas lembranças e emoções, é possível dizer que quem conta a estória tem lembranças boas ou ruins sobre os fatos contados?

R.: lembranças boas e ruins. Por mais que quem conta a estória tivesse ficado triste porque Jarinho perdera seu pássaro, está feliz por ter vivenciado experiências com esse tipo de pássaro em sua infância.

2) Já sabemos qual é o propósito específico do texto “Os meninos morenos” e como ele se constitui linguisticamente; agora, você sabe a qual gênero pertence o texto? A seguir, algumas dicas.

http://www.historias-infantis.com



O gênero **exemplum**, também conhecido como fábula, possui o propósito de julgar comportamentos.



O gênero **episódio** possui o propósito de compartilhar emoções.



hero.wikia.com

O gênero **narrativa** possui o propósito de resolver uma complicação.

R.: O texto “Os meninos morenos” pertence ao gênero episódio.

3) Gêneros possuem etapas e fases que constroem seus propósitos específicos. No episódio, as etapas são Orientação, Evento Marcante e Reação. Na Orientação, os personagens e os lugares da estória são apresentados. A etapa Evento Marcante inicia quando surge um problema nesse cenário. Na etapa Reação, são apresentadas as reações das personagens ou de quem conta a estória sobre esse problema, que não é resolvido.

Na etapa Orientação do episódio “Os meninos morenos”, quem conta a estória apresenta os personagens e os lugares, nas fases cenário e descrição, por meio de ações e descrições de seres ou coisas. Abaixo, foram transcritas algumas passagens da etapa Orientação do texto.

1ª A gente **chegava** muito cedo para a primeira aula do grupo escolar. (l.3)

2ª O Jarinho **foi** a primeira pessoa que vi chamar melro de passo-preto. (l.8)

3ª Ele **é** um passarinho que se pode domesticar... (l.9)

4ª O Jarinho **botava** o melro no galho de uma árvore... (l.23)

Pela função dos verbos destacados (desenvolver ações ou caracterizar coisas), quais representam ações e quais representam descrições?

R.: A 1ª e a 4ª são ações. A 2ª e a 3ª são descrições.

4) Na etapa Evento Marcante de “Os meninos morenos”, o problema da estória desencadeia a reação de tristeza de Jarinho e de seus amigos. A partir disso, responda:

a) Qual é o problema da estória?

R.: o desaparecimento do melro.

b) O problema então, é de natureza mental ou material?

R.: natureza material.

c) Esse problema não está explícito no texto. Assinale os trechos que poderiam evidenciá-lo:

Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola. (l. 38).

Muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho.

Não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa se não procurar o melro do Jarinho. (l. 40).

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza. (l. 48).

Perguntei-lhe se se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua de nossa infância.

O Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. (l. 48 - 49).

d) Uma determinada época do ano proporciona o cenário em que o problema acontece. Que época é essa?

R.: o fato de ser agosto, mês das queimadas e ventanias.

e) Que trecho evidencia esse contexto? O verbo que o introduz é de ação ou apresentação de seres ou coisas?

R.: trecho: “Era agosto, mês das queimadas e ventanias” (l. 28). O verbo “era” apresenta uma época do ano.

5) A etapa Reação é construída no texto “Os meninos morenos” por meio da fase reação, em que são apresentados os estados resultantes de quem conta a estória e de Jarinho depois do desaparecimento do melro (problema).

a) Que estado é esse? Que marcas linguísticas o revelam?

R.: o estado é de tristeza, evidenciado pelo trecho “Todos os meninos da rua só faltavam morrer de tristeza”.

b) A reação, então, possui natureza mental ou material?

R.: natureza mental.

c) Assinale a atitude do narrador em relação aos meninos da rua:

demonstração de afeto ao dizer que os meninos sentiram muita tristeza.

julgamento ao dizer que só a mãe pôde tranquilizá-los.

6) No texto “Os meninos morenos” há, ainda, uma etapa que não é obrigatória no gênero episódio e que pode aparecer em outros gêneros da família das histórias (*exemplum*, narrativa, ...): a etapa Coda. Nela, quem conta a história reorienta a história trazendo-a ao presente.

a) Que marcas linguísticas evidenciam a passagem do passado para o presente por quem conta a história?

R.: muitos e muitos anos depois – agora, recentemente – reencontrei o Jarinho.

b) Que aspectos do presente são destacados por quem conta o episódio?

R.: são destacados o físico de Jarinho e o afeto que o narrador continua tendo por seu colega.

c) Alguns verbos são utilizados para construir esses aspectos. Associe a função dos verbos da primeira coluna com os verbos destacados na segunda coluna.

Funções dos verbos

1 – Caracterizam seres e/ ou coisas

2 - Apresentam fatos da consciência

Aspectos

(1) representar o físico: Jarinho **era** um senhor...; seu sorriso **era** doce.

(1) Representar afeto: seu sorriso **era** doce.

(2) Representar lembranças: não me **esqueço** nunca.

2 PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O GÊNERO *EXEMPLUM*

Para responder às questões de 1 a 5, leia o texto a seguir.

Maneira de amar

- 1 O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo.
2 Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe
3 confiava um gerânio.
4 O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito,
5 ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.
6 Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a
7 voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação
8 bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam.
9 Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-
10 lhe a terra, na devida ocasião. O dono do jardim achou que seu empregado
11 perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo
12 coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.
13 Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se
14 porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas
15 era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.
16 "Você o tratava mal, agora está arrependido?"
17 "Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É minha
18 maneira de amar, ele sabia disso, e gostava".

FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991. p. 23. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: Linguagens, 8º Ano. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. p. 199.

1) Sobre o início da estória, responda:

- a) Quais são os comportamentos apresentados pelo **jardineiro**?

R: o jardineiro é atencioso e paciente.

- b) Que trechos do texto os comprovam?

R.: esses comportamentos são evidenciados pelo trecho "Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio"

c) Verbos possuem funções específicas. Algumas dessas funções foram destacadas abaixo:

Funções dos verbos

- 1 – Caracterizar seres ou coisas
2 – Representar a consciência
3 – Introduzir uma fala

No trecho destacado na questão anterior, qual a função dos verbos? Como ela auxilia na apresentação dos comportamentos das personagens?

R.: em “passava”, a função é de caracterizar seres e, em “contando”, de introduzir uma fala e “escutando” de representa a consciência. O verbo “passava” caracteriza uma atividade do jardineiro, o verbo “contando” introduz o conteúdo do fala do jardineiro, que era algo bom e “escutando” caracteriza uma atividade paciente do jardineiro.

d) Alguns tempos verbais significam uma atividade rotineira, como o pretérito imperfeito, presente no verbo “passava”. Formas nominais dos verbos, como o gerúndio, presente em “contando” ou “escutando” também significam, dentre outros aspectos, uma atividade recorrente. Pensando nisso, é possível afirmar que esses significados auxiliam na construção dos comportamentos do jardineiro? Como?

R.: sim, o fato de ser uma atividade rotineira também torna essas atividades um comportamento da personagem.

e) Ainda no início da estória, que comportamentos são apresentados pelo **girassol**?



R.: o girassol é indiferente e orgulhoso.

f) Que trechos do texto os comprovam?

R.: esses comportamentos são evidenciados pelos trechos “O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza” (l. 5-6) e “o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria” (l. 6-7).

g) Funções de verbos são reconhecidas por meio da oração em que estão inseridos e, por isso, algumas vezes não possuem a função que teriam se verificados isoladamente, como no exemplo:

Frase: *O girassol não ia muito com sua cara*

Verbo “ir” isolado: tem por função desenvolver ações.

Verbo “ir” na frase: tem por função representar um fato da consciência.

Mediante essa análise, a frase constrói um comportamento do girassol? Se sim, é um comportamento físico ou mental?

R.: sim, é um comportamento mental da personagem.

h) Você destacou outros trechos com o papel de construir o comportamento do girassol? Qual a função dos verbos desses trechos? Como essas funções constroem comportamentos?

R.: sim. “não fosse” e “são” tem por função caracterizar seres e coisas, no caso, os comportamentos do girassol. Em “chegava a voltar-se contra a luz” o verbo “voltar-se” desenvolve uma ação que, associada ao tempo verbal pretérito imperfeito de “chegava”, constrói uma ação rotineira da personagem e, por isso, um comportamento.

i) Essa apresentação dos personagens por meio de seus comportamentos evidencia a fase cenário da etapa _____.

A palavra que completa corretamente a lacuna é Orientação, Incidente ou Interpretação?

R.: Orientação.

2) Na estória, um problema desencadeia a quebra da sequência normal dos fatos e causa tristeza entre as plantas, principalmente no girassol, como evidenciado no trecho “A mais triste de todas era o girassol”. Além disso, esse fato gera uma avaliação negativa, no final da estória, sobre os comportamentos do jardineiro.



pt.depositphotos

a) Que problema é esse?

R.: o problema é a ausência do jardineiro na vida das plantas

b) Que trechos do texto o comprovam?

R.: os trechos que evidenciam a ausência do jardineiro são “mandou-o embora” (l.12) e “Depois que o jardineiro saiu” (l.13).

c) Qual a função dos verbos desses trechos?

R.: a função dos verbos “mandar embora” e “sair” é de desenvolver ações.

d) Pela função dos verbos, pode-se dizer que o problema é de natureza física ou mental?

R.: o problema é de natureza física.

e) As palavras “nunca, entretanto” (l. 9) significam contradição. Elas auxiliam a quebrar a sequência esperada dos fatos na estória e, por isso, a constituir o problema? Se sim, como?

R.: sim, elas demonstram que, mesmo o girassol se mantendo indiferente ao carinho do jardineiro, este continuava cuidando da planta. O problema instaura-

se na ausência do jardineiro, pois o girassol também o amava, a sua maneira, e a ausência do cuidador o deixava triste.

f) A fase em que a problemática é instanciada na estória chama-se problema e a etapa chama-se _____. E agora, que palavra completa a lacuna? Orientação, Incidente ou Interpretação?

R.: incidente.

3) No fechamento do texto, é feita uma interpretação do problema e dos comportamentos das personagens.

a) Que problemas e que comportamentos são esses?

R.: o problema é a tristeza das flores e do girassol, que não podiam mais demonstrar seu amor pelo jardineiro, pois este tinha sido demitido. O comportamento avaliado é o do girassol, que, à sua maneira, também demonstrava amor.

b) Que marcas linguísticas comprovam essa interpretação?

R.: essa interpretação é evidenciada no trecho: “estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava”.

c) A fase em que os comportamentos são julgados chama-se comentário, instanciada na etapa _____. E agora, que palavra completa a lacuna? Orientação, Incidente ou Interpretação?

R.: interpretação.

4) Mediante a identificação da estrutura do texto “Maneira de amar” (Orientação, Incidente e Interpretação), qual pode ser seu propósito específico?

- () Compartilhar emoções
- () Resolver uma complicação
- (x) Julgar comportamentos
- () Compartilhar uma resposta pessoal
- () Compartilhar registros de eventos

5) Já sabemos qual é o propósito específico do texto “Maneira de amar” e como ele se constitui linguisticamente. Agora, diga qual é o gênero do texto. A seguir, algumas dicas.

<http://www.historias-infantis.com>



hero.wikia.com

O gênero **exemplum**, também conhecido como fábula, possui o propósito de julgar comportamentos.

O gênero **episódio** possui o propósito de compartilhar emoções.

O gênero **narrativa** possui o propósito de resolver uma complicação.

R.: o texto "Maneira de amar" pertence ao gênero exemplum.
