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

Tatiana Della Mea

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

Santa Maria, RS
2021

Tatiana Della Mea

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Orientadora: Profª. Drª. Sara Regina Scotta Cabral

Santa Maria, RS
2021

DELLA MEA, TATIANA
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY / TATIANA DELLA MEA.- 2021.
193 p.; 30 cm

Orientadora: SARA REGINA SCOTTA CABRAL
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2021

1. Gêneros de texto 2. Estórias 3. Narrativa 4. Ciclo de Ensino e Aprendizagem 5. Material Didático I. CABRAL, SARA REGINA SCOTTA II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, TATIANA DELLA MEA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Tatiana Della Mea

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Aprovado em 20 de maio de 2021:

_____

Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

_____

Cristiane Fuzer, Dra. (UFSM) - Videoconferência

_____

Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa, Dra. (UPE) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.049767/2021-12 **Prioridade:** Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

16/06/2021 17:05:46

SARA REGINA SCOTTA CABRAL (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

17/06/2021 08:12:16

CRISTIANE FUZER (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.02.01.00.0.0 - VICE-DIREÇÃO DO CAL - VD-CAL

21/06/2021 16:41:08

MARIA DO ROSARIO DA SILVA ALBUQUERQUE BARBOSA (Pessoa Física)

Usuário Externo (613.***.***-**)

Universidade Federal de Santa Maria
SEDES SAPIENTIÆ
1960

Código Verificador: 706145
Código CRC: 933d5c2e
Consulte em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html

AGRADECIMENTOS

Foi um longo período de dedicação, estudo, descobertas, ampliação de horizontes e de perspectivas de ensino. Em todos os momentos desse caminho percorrido, tive pessoas especiais ao meu lado que me deram apoio, estímulo e muita energia positiva para que eu pudesse dar continuidade à trajetória e chegasse ao fim. Agradeço imensamente a todas e, em especial, manifesto a minha gratidão:

- a Deus, por depositar e mim força e coragem em cada escolha feita e em cada passo dado;

- ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFSM, que, com a prestação de informações e organização, ofereceu condições para a realização deste curso;

- a minha professora orientadora Sara Regina Scotta Cabral, pelo apoio, pelos ensinamentos, pela paciência, atenção e carinho durante toda essa caminhada;

- à banca de qualificação e de defesa composta pelas professoras Cristiane Fuzer e Maria do Rosário Barbosa, que enriqueceram o trabalho com suas sugestões e orientações;

- a minha querida colega do curso de Mestrado Marli Ferraz dos Santos, pelas conversas, pelos desabafos, pelo apoio, pelas mensagens de força e otimismo que me deram esperança e estímulo.

- à direção da Escola Eno Brum Pires, que, levando em consideração a proposta inicial do trabalho, ofereceu o seu apoio e concedeu a autorização para a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na turma selecionada;

- a minhas colegas de trabalho, que sempre me incentivaram com suas palavras de apoio;

- a minha colega de trabalho e amiga Marcela, que, pela experiência de ter vivenciado um Mestrado, sempre compreendeu os meus desabafos e esteve ao meu lado dizendo as palavras certas na hora certa;

- a Luciane, colega de trabalho e amiga, que, também esteve ao meu lado ouvindo as minhas angústias, meus medos, sempre prestando o seu apoio com suas palavras “Eu sei que tu és capaz”;

- a minha família, que jamais deixou de acreditar em mim, principalmente meu esposo Jorge, que foi paciente, companheiro, o meu porto seguro, nunca deixando que os meus medos fizessem com que eu desistisse;

- a minha amada filha Maria Luísa, que, com apenas 6 anos, compreendeu a minha ausência em vários momentos vivenciados nesta jornada.

RESUMO

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO NARRATIVA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA DE SYDNEY

AUTORA: Tatiana Della Mea
ORIENTADORA: Sara Regina Scotta Cabral

Esta pesquisa tem como objetivo a elaboração de um material didático sobre narrativas literárias para uma turma de 7º ano do ensino fundamental, seguindo os preceitos da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita na referida turma, o que pode promover um melhor desempenho no grau de letramento dos alunos, bem como proporcionar aos demais professores de Língua Portuguesa uma metodologia diversa daquelas apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa que possa auxiliá-los em suas aulas. Para a elaboração das atividades no material didático, utilizamos como texto-modelo a narrativa "Uma história de assombração" (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2007), e as atividades foram construídas com base nas orientações fornecidas pela Pedagogia com base em Gêneros de Texto evidenciando as estratégias para leitura e escrita estabelecidas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pela escola australiana, com foco na terceira fase do projeto denominada *Reading to Learn*: Preparação para a leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual. Além disso, no que se refere à análise linguística, as questões que constituem o material apresentam relação com as três metafunções - ideacional, interpessoal e textual - de acordo com a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, o material didático é dividido em três módulos que correspondem às etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: (1) Preparação para a leitura (Desconstrução); (2) Construção Conjunta; (3) Escrita Individual. Em cada módulo, apresentamos um Plano de Atividades composto pelos dados de identificação da escola, da turma e o período de aplicação das atividades correspondentes a cada etapa. Da mesma forma, destacamos o tema da aula, os passos a serem seguidos para o desenvolvimento das atividades, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação do desempenho dos estudantes nas tarefas propostas. À medida que, no Plano, as atividades (ROSE, 2015) vão sendo apresentadas, inserimos e destacamos vários itens denominados "Instruções ao Professor", a fim de disponibilizar aos docentes orientações para a aplicação das tarefas. Nossa pretensão é, com o material aqui apresentado, fornecermos subsídios para um trabalho produtivo em sala de aula e também motivarmos o desenvolvimento de novas propostas para o ensino de leitura e escrita do gênero narrativa conforme as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Palavras-chave: Gêneros de Texto. Estórias. Narrativa. Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Material Didático.

ABSTRACT

TEXTBOOK PRODUCTION FOR READING AND WRITING THE NARRATIVE GENRE FROM THE SYDNEY SCHOOL PERSPECTIVE

AUTHOR: Tatiana Della Mea
PROFESSOR ADVISOR: Sara Regina Scotta Cabral

This research has as objective the elaboration of a textbook on literary narratives for a 7th grade class of an elementary school, following the Genre Pedagogy precepts of the Sydney School (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) in order to develop reading and writing skills, which can promote a better performance in the students' level of literacy, as well as providing other Portuguese language teachers with a different methodology from those presented in Portuguese language textbooks, assisting them in their classes. For the elaboration of the activities in the textbook, we used the narrative "*Uma história de assombração*" (CAPARELLI; BRAGANÇA, 2015) as a based-text, and the activities were built based on the guidelines provided by the Pedagogy based on Text Genres, evidencing the strategies for reading and writing established by the Teaching and Learning Cycle proposed by the Australian school, focusing on the third phase of the project called Reading to Learn: Reading Preparation (Deconstruction), Joint Construction and Independent Construction. Furthermore, regarding the linguistic analysis, the textbook questions are related to the three language metafunctions - ideational, interpersonal and textual - according to the Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) perspective. Thus, the textbook is divided into three parts that correspond to the stages of the Teaching and Learning Cycle: 1) Reading preparation (Deconstruction); (2) Joint Construction; and (3) Independent Construction. In each part, we present an Activity Plan composed of the identification data of the school, the class and the period of application of the activities corresponding to each stage. We also highlight the theme of the class, the steps to be followed for the development of activities, the methodology, the resources used and the evaluation of the students' performance in the proposed tasks. As activities are being presented in the Plan (ROSE, 2015), we include and highlight several items called "Instructions for Teachers", in order to provide teachers with guidelines for the tasks application. Considering the textbook presented here, our intention is to provide subsidies for a productive work in the classroom and also to motivate the development of new proposals for teaching reading and writing of a narrative genre according to the strategies of the Teaching and Learning Cycle.

Keywords: Text Genres. Stories. Narrative. Teaching and Learning Cycle. Textbook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Famílias de gêneros 48
Quadro 2 – Família das estórias: propósitos, etapas e fases mais recorrentes 54
Quadro 3 – Família das estórias e tendências em sua avaliação 55
Quadro 4 – Etapas, fases da narrativa e característica de cada fase 57
Quadro 5 – Critérios para avaliação das produções autônomas dos alunos 111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do gênero no contexto de cultura 46
Figura 2 – Primeiro Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias 60
Figura 3 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem referente ao Projeto *Write it Right* 61
Figura 4 – Níveis de estratégias no Programa “Ler para Aprender” 63
Figura 5 – Metafunções e suas representações nos estratos da linguagem 70
Figura 6 – Subdivisões da categoria afeto 74
Figura 7 – Subdivisões da categoria julgamento 75
Figura 8 – Subdivisões da categoria apreciação 76

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de São Sepé

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19
2 GÊNERO COMO PROPOSTA DE ENSINO 27
2.1 GÊNERO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS 27
2.2 ESTUDOS PRÉVIOS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL 36
2.3 GÊNERO DE TEXTO E A ESCOLA SYDNEY 45
2.3.1 Família das estórias 50
2.3.2 Gênero narrativa 55
2.3.3 Produção escrita na perspectiva australiana de gênero 58
3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO 67
3.1 METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM e suas realizações léxico-gramaticais 69
3.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: OS ASPECTOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS NO SUBSISTEMA ATITUDE 73
3.3 PARÂMETROS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL 76
4 METODOLOGIA 83
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA 83
4.2 PASSOS METODOLÓGICOS 85
4.2.1 Percurso da pesquisa 85
4.2.1.1 Escolha do gênero e procedimentos de análise do texto-modelo 86
4.2.1.2 Escolha da temática 87
4.2.2 Passos para a elaboração do material didático 87
4.2.2.1 Módulo 1: Preparação para a Leitura (Desconstrução) 88
4.2.2.2 Módulo 2: Construção Conjunta 89
4.2.2.3 Módulo 3: Escrita Individual 90
4.3 AMBIENTE ESCOLAR 90
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA 96
5 ANÁLISE DO TEXTO "UMA HISTÓRIA DE ASSOMBRAÇÃO" 97
5.1 CONTEXTO DE CULTURA DA ESTÓRIA 97
5.2 CONTEXTO DE SITUAÇÃO E AS ETAPAS DA ESTÓRIA 98
5.2.1 Etapa Orientação 98
5.2.2 Etapa Complicação 101
5.2.3 Etapa Resolução 103
5.2.4 Etapa Avaliação 104
5.3 PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS E SEMÂNTICO-DISCURSIVOS MOBILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 105
5.3.1 Avaliação do trabalho com a estória 111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 113
REFERÊNCIAS 119
APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO PARA A APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 125
APÊNDICE B – SUGESTÕES DE RESPOSTAS PARA AS QUESTÕES DO MATERIAL DIDÁTICO 181

1 INTRODUÇÃO

A LSF assenta-se em um conceito de linguagem que observa a sociedade e a situação de uso, além de se preocupar com o significado das construções linguísticas, pois essas estabelecem relações importantes e servem a propósitos específicos. Halliday e Matthiessen (2014, p. 3) destacam que “a linguagem é, em primeira instância, um recurso para criar significado; então o texto é um processo de criar significado no contexto”. Dessa forma, para a LSF, a linguagem tem a função de construir significados em qualquer meio, baseando-se no sistema da língua, de modo que as construções discursivas organizem-se em estratos que, somados uns aos outros, materializem-se em textos. Nesse sentido, o ato comunicativo vai muito além de um conjunto de palavras distribuídas de forma organizada; ele envolve situações que sejam comuns entre os interlocutores e apresenta propósitos similares.

O gênero surge nessa perspectiva dando sentido à interação dentro de um contexto, um espaço social onde ocorrem situações com determinadas finalidades para que a comunicação ocorra de maneira eficaz. Sendo assim, destacamos o papel fundamental do gênero em um ambiente discursivo. Por serem responsáveis pela representação de diversas formas de comunicação em situações sociais variadas, as pesquisas em gêneros têm sido desenvolvidas por diferentes estudiosos conforme especificidades e metodologias próprias.

As principais escolas que utilizam o gênero como objeto de estudo são a Escola de Genebra, a Escola Americana e a Escola de Sydney. Dolz e Schneuwly (2004), da Escola de Genebra, propõem um estudo na perspectiva sociointeracionista em que o gênero é um instrumento que possibilita a comunicação entre os sujeitos, a diversificação de textos e as suas relações com o contexto. Bazerman (2005), autor que se destaca na Escola Americana, também conhecida como Escola Nova Retórica, não apresenta um modelo específico de ensino, e seus estudos são centrados nos elementos de situação. Preocupa-se em compreender de que modo os gêneros funcionam como respostas aos contextos sociais.

O gênero, na perspectiva utilizada nesta dissertação, enquadra-se nos estudos de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012, p. 1), que definem gênero como “um processo social orientado para um propósito específico”. Partindo dessa premissa, foi

criado um projeto correntemente denominado “Escola de Sydney”[1] que vem sendo desenvolvido ao longo de 30 anos com o objetivo de aplicar uma pedagogia da escrita nas escolas australianas que permitisse o sucesso dos estudantes com as demandas de produção de diversos gêneros de texto. A fim de sanar as diversas dificuldades apresentadas na leitura e escrita dos estudantes, a Pedagogia de Gêneros foi aplicada, inicialmente, em séries iniciais e escolas primárias, estendendo-se, posteriormente, às escolas secundárias, de forma que se tornou uma metodologia acessível a professores de todos os níveis. Esse programa de letramento está respaldado nos conceitos da LSF apresentados por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014) que reconhecem a presença da linguagem nos mais variados espaços e que, por isso, sofre diversas influências de acordo com o propósito e o contexto social.

A Escola de Sydney, que se refere a um grupo de pesquisadores australianos que assim ficou conhecido por terem as atividades de ensino sido aplicadas na cidade de Sydney (Austrália), apresenta uma abordagem de gênero teórico-metodológica que busca proporcionar aos estudantes a aprendizagem de forma imparcial e democrática, abrangendo aqueles que não têm as mesmas condições que os demais. Assim, envolve a participação de todos os alunos, sejam eles pertencentes a grupos menos favorecidos ou habitantes de locais distantes e isolados e que acabam sofrendo exclusão (ROSE; MARTIN, 2012).

Na escola, por ser um ambiente em que gêneros de texto circulam em grande quantidade, é essencial proporcionarmos aos estudantes condições para que aprimorem o uso tanto da oralidade quanto da escrita de gêneros adequados a suas necessidades/propósitos individuais e sociais. Comumente presenciamos nas atividades que os professores propõem às crianças em sala de aula, dificuldades e no momento em que leem ou produzem um texto. Tendo em vista buscar suprir essas necessidades, esta dissertação tem como propósito construir um material didático, apoiado na perspectiva sistêmico-funcional de gêneros proposta pela Escola de Sydney (MARTIN; ROSE; 2008; ROSE; MARTIN, 2012), a ser aplicado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental[2] de uma escola localizada no interior do município

[1] “Escola de Sydney” é a denominação para se referir a um programa de letramento sobre registro e gênero de texto desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Sydney e aplicado nas escolas australianas.

[2] De acordo com o que propõe a BNCC sobre o trabalho com o gênero narrativa, apresentamos nesta pesquisa a aplicação do material didático a alunos do 7º ano no intuito desenvolver estratégias de

de São Sepé, de modo a desenvolver a autonomia linguística da leitura e da escrita de cada estudante da turma.

Para tanto, pensamos em elaborar uma proposta de material que explore o gênero *narrativa*, pois, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), mostra-se pertinente para o desenvolvimento em uma turma de sétimo ano. Nesse sentido, julgamos altamente justificável a produção de um material didático sobre o gênero narrativa envolvendo uma pedagogia sistemicista para esse grupo de alunos, de modo a percorrer, com eles, uma trajetória de leitura e escrita baseada em experiências já testadas e aprovadas em outras partes do Brasil e do mundo. Para a BNCC, é salutar que trabalhemos com o texto literário nas turmas de sexto a nono ano, já que envolve o conhecimento da estrutura do gênero narrativa, os elementos que o compõem, o tipo de narrador e as várias vozes responsáveis pela construção do texto.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), no componente Língua Portuguesa, prevê que os professores devem, por meio de suas propostas didáticas, proporcionar aos alunos experiências de "práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos", consideradas como práticas contemporâneas de linguagem, de modo a promover a participação dos discentes nas esferas pública, profissional e pessoal. Ao componente de Língua Portuguesa no ensino fundamental cabe a tarefa de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, já que

> [o]s conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BNCC, 2018, p. 67).

O Eixo da Produção de Textos, na BNCC (BRASIL, 2018), compreende as práticas de linguagem, no ensino fundamental, relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e adequados ao contexto de produção e circulação. O documento prevê também que se considerem

---

leitura e escrita, porém é possível que esse material seja aplicado em diferentes turmas dos anos finais do ensino fundamental, sempre observando o nível de conhecimento em que se encontram os estudantes.

> os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 147).

As orientações que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta para o trabalho com a Língua Portuguesa no eixo da produção textual, embora de orientação sociointeracionista, vão também ao encontro dos propósitos da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE; 2008; ROSE; MARTIN, 2012) quanto ao trabalho com o gênero de texto, que estabelece estratégias para a construção de um exemplar de gênero: Preparação para a Leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual.

Na busca de mais orientações quanto aos gêneros sugeridos pela BNCC (BRASIL, 2018) a serem trabalhados nos anos finais do ensino fundamental (do sexto ao nono ano), deparamo-nos com a possibilidade de ampliar as práticas linguageiras e buscar novas experiências nos campos artístico-literários, já que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2018 p. 136). A narrativa que se enquadra no campo artístico-literário é bastante explorada na prática em sala de aula, pois estimula a criatividade, a expressão e a imaginação e, na maioria das vezes, traz um retrato do meio cultural em que vivemos. Nesse sentido, pensamos em elaborar um material que, além de desenvolver um trabalho diferenciado seguindo a perspectiva sistêmica com relação à leitura e produção do gênero narrativa, pudesse também fazer um resgate cultural do meio social em que as crianças estão inseridas. Essa comunidade a que os estudantes pertencem é um ambiente bastante peculiar, pois as famílias têm como costume a contação de estórias sobrenaturais que acontecem ou aconteceram na comunidade, o que causa medo e suspense a muitos habitantes da região. Assim, no momento em que as crianças são desafiadas a produzirem de forma individual a sua narrativa, terão de utilizar os relatos de seus familiares sobre essas estórias. Dessa forma, apoiados pelos parâmetros da BNCC, buscando o desenvolvimento da autonomia linguística, evidenciando e valorizando os aspectos culturais que cercam os nossos alunos do 7° ano. Sendo assim, com o intuito de desenvolver habilidades

de leitura e escrita do gênero narrativa na referida turma, bem como proporcionar aos demais professores de Língua Portuguesa uma metodologia que possa auxiliá-los em suas aulas, a fim de melhorar o desempenho linguístico de seus alunos, justificamos esta pesquisa.

Diante desses aspectos, nossa investigação busca responder à seguinte questão: que tipos de questões podem ser construídas para o desenvolvimento da leitura e da produção textual em um material didático que tem como objetivo a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem tomando como base a Pedagogia de Gêneros para o desenvolvimento linguístico de alunos de um sétimo ano no que diz respeito ao gênero narrativa? A nossa hipótese é que, por ser uma pedagogia já aplicada em nosso contexto (FUZER et al., 2015; OLIVEIRA, 2017) e com resultados positivos, acreditamos que essa proposta didática, que segue a perspectiva australiana de analisar o significado das escolhas linguísticas dentro do texto, pode contribuir para a compreensão do gênero narrativa, bem como o desenvolvimento de habilidades linguísticas na leitura e produção textual dos estudantes, de modo a superar as dificuldades apresentadas no período escolar.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o sistema léxico-gramatical e semântico-discursivo que estruturam um exemplar do gênero narrativa, a fim de direcionar as atividades que farão parte do material didático referentes às estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, priorizando as etapas da narrativa e as principais fases para uma turma de um 7º ano do ensino fundamental, conforme a Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Salientamos que, por ser um trabalho inicial no que se refere à construção de material didático para análise e produção de narrativas de acordo com Ciclo de Ensino e Aprendizagem, as propostas elaboradas dão ênfase às etapas, bem como às principais fases que constituem a narrativa. Para alcançarmos a nossa meta, traçamos cinco objetivos específicos os quais são apresentados a seguir:

- elaborar um material didático estruturado em três módulos sobre o gênero narrativa que põe em prática as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do programa de letramento da Escola de Sydney: Preparação para a Leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual a ser aplicado em uma turma do 7º ano do ensino fundamental;

- construir propostas no material didático contemplando as três metafunções (ideacional, interpessoal e textual) no intuito de evidenciar as variáveis campo, relações e modo responsáveis pelo aspecto composicional do texto;

- contemplar, no material didático a ser construído, questões sobre o sistema semântico-discursivo no que se refere à avaliatividade, possibilitando a identificação das etapas e das principais fases da narrativa;

- estimular a pesquisa e a reflexão sobre as possibilidades que a Língua Portuguesa oferece para a representação dos significados;

- fazer, por meio da produção independente, um resgate da cultura local dos alunos do 7° ano, levando em consideração a prática da contação de estórias que ocorrem entre pais e filhos;

- proporcionar aos professores de Língua Portuguesa uma proposta de trabalho diferenciada para o desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula apresentando orientações para a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

De acordo com Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), o gênero narrativa pertence à família das estórias e tem como objetivo central envolver, engajar, entreter, ou seja, é um gênero que desperta a imaginação e a criatividade tanto dos leitores quanto dos ouvintes. Esses fatores também somaram para a escolha do gênero, pois os alunos de 7º ano encontram-se em uma fase em que a imaginação e a criatividade estão bastante afloradas, o que contribui para o envolvimento nas produções de suas narrativas.

Inicialmente, a nossa proposta era a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na turma. No entanto, com o advento da pandemia da Covid-19, ficamos impossibilitados de realizar a pesquisa presencialmente, o que exigiu uma mudança em nosso planejamento. Devido à dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e de rede por grande parte dos alunos, também não foi possível fazer a aplicação e acompanhamento do projeto de forma on-line. Sendo assim, optamos por elaborar um material didático com atividades que contemplassem as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem a ser desenvolvido na turma futuramente.

Diversos estudos e investigações sobre a Escola de Sydney estão sendo desenvolvidos no Brasil. Muitos professores de escolas de educação básica têm utilizado a metodologia como ferramenta para o ensino da leitura e escrita baseada em gêneros buscando o aprimoramento das habilidades escritas e orais dos estudantes. Nesse sentido podemos destacar os estudos de Fuzer (2018), que realiza

pesquisas em LSF, abordando principalmente o ensino de leitura e produção de gêneros textuais, os trabalhos de Muniz da Silva (2015, 2018) que aprofunda seus estudos na área de Discursos, Representações Sociais e Textos, com ênfase no ensino da leitura e da escrita de gêneros textuais, e os estudos de Barbosa (2018) que desenvolve pesquisas em linguagem, educação e trabalho em diferentes contextos sociais. Por fim, destacamos Oliveira (2017), cuja tese de doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem apresentou o trabalho realizado com o gênero autobiografia em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos que abrangem a apresentação da proposta sobre o estudo de gênero de acordo com os preceitos da Escola de Sydney, bem como elaboração de material didático, seguindo a perspectiva australiana, a ser aplicado a uma turma de 7° ano do ensino fundamental. Após esta Introdução, no segundo capítulo, apresentamos a proposta estabelecida sobre o trabalho com gêneros em sala de aula conforme disposto nos documentos que norteiam o ensino: a BNCC (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). Além disso, destacamos o gênero de texto na concepção da Escola de Sydney, seu surgimento e sua aplicação no contexto escolar australiano.

No terceiro capítulo, discorremos sobre os parâmetros para a elaboração de material didático na perspectiva sistemicista e, no quarto, apresentamos a metodologia da pesquisa, os procedimentos de análise do texto do gênero selecionado, a organização e os passos para a elaboração do material didático seguindo as estratégias da escola australiana Ciclo de Ensino e Aprendizagem a ser aplicado na turma, bem como o ambiente escolar e os sujeitos envolvidos na pesquisa. O quinto capítulo é constituído pela análise do texto “Uma história de assombração”, verificando o contexto de cultura e o de situação presentes no texto, os construtos teóricos que nortearam a elaboração de questões no material didático. Por fim, no sexto capítulo, encerramos nossa pesquisa com as considerações finais, enfatizando as contribuições que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem pode proporcionar para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em alunos do ensino fundamental. Nos Apêndices, anexamos o material didático elaborado para esta dissertação.

2 GÊNERO COMO PROPOSTA DE ENSINO

Neste capítulo apresentamos de forma geral as propostas pedagógicas da área das linguagens presentes nos documentos norteadores da educação no que tange ao Ensino Fundamental Anos Finais. Inicialmente, buscamos fazer referência às orientações estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), que traz em seu texto novas propostas para a elaboração dos currículos escolares, em especial, para a disciplina de Língua Portuguesa. Destacamos a importância do trabalho com gêneros para o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, a fim de ampliar as possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas das atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67). Além disso, pontuamos algumas diretrizes no componente Língua Portuguesa dispostas nos PCNs (BRASIL, 1998) também enfatizando o gênero em sala de aula.

2.1 GÊNERO EM DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO**:** BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A BNCC (BRASIL, 2018) foi prevista pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) em seu Artigo 210, determinando a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental de modo a garantir uma formação básica comum, bem como o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A partir do ano de 2018, foi estabelecido que os sistemas de ensino fizessem as adequações dos seus currículos, seguindo as novas orientações presentes no documento. A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que apresenta normas sobre o desenvolvimento progressivo da educação através de aprendizagens necessárias para o crescimento do aluno que devem ser aprimoradas no decorrer da educação básica. Esse conjunto de orientações estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos por todos os estudantes ao longo da escolaridade básica.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, muitos princípios adotados nos PCNs foram mantidos; um deles é a centralidade do texto e dos gêneros textuais. No referido documento, que traz diretrizes para o trabalho docente, o componente Língua Portuguesa é organizado em três blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura apresentada pela BNCC (2018) é

semelhante a essa organização: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença estabelecida neste documento é a inserção da análise semiótica, envolvendo estudos de textos em múltiplas linguagens, fazendo referência também às linguagens digitais. Outro ponto de mudança é que para cada eixo estabelecido na BNCC (BRASIL, 2018) há uma apresentação da forma como se relacionam as práticas de uso e reflexão da língua em diversas situações do nosso cotidiano. Nessa perspectiva, o texto, seja ele oral, escrito ou multimodal/multissemiótico, ocupa o centro das atividades de linguagem a serem realizadas com os alunos, envolvendo um trabalho com a língua como forma de manifestação da linguagem. Desse modo, a proposta é a ampliação do contato com diversos gêneros textuais, apresentando relação com campos que fazem parte das práticas de linguagem já vivenciadas pelo estudante e estendendo-se a novas práticas que farão parte de situações de comunicação com que o jovem ainda não teve contato.

Por consequência, o documento destaca a valorização das diversas linguagens, sejam elas verbais, corporais, visuais ou sonoras, nos mais variados contextos da sociedade, com a finalidade de possibilitar ao estudante “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 63). Dessa forma, o currículo de Língua Portuguesa deve ter como objetivo principal a contextualização da língua articulada com seu uso social, sua prática em seus diversos contextos. O ensino de diferentes gêneros surge, então, para apresentar aos alunos as diversificadas formas e intenções comunicativas, proporcionando aos estudantes a ampliação do letramento e aprimorando suas capacidades linguísticas em qualquer evento sociocomunicativo. Seja na oralidade, na escrita ou em outras formas de comunicação, o trabalho com gêneros busca o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, capacitando-os a utilizar a língua em diversas situações das atividades humanas.

Na BNCC, destaca-se a importância de se trabalhar gêneros discursivos ou textuais na escola. Esses gêneros não devem ser identificados apenas no sentido literário ou clássico, mas também como um momento de interação, através de textos que envolvem o discurso no dia a dia dos alunos, nas situações cotidianas de comunicação que estão ligadas à realidade dos jovens, na esfera política, bem como

no campo da pesquisa e da ciência. Os gêneros textuais que circulam entre nós exercem o papel de aumentar o domínio linguístico e discursivo dos alunos, da sua participação na sociedade quando fazem o uso da linguagem.

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018 p. 67).

Nos PCNs, também evidencia-se a necessidade de se trabalhar com a noção de gênero textual e a sua diversidade na educação escolar pela relevância social que a linguagem carrega e as diversas formas como os gêneros são organizados, com determinadas intenções comunicativas, as quais geram práticas sociais. “Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL,1998, p. 21).

Além disso, os PCNs enfatizam que “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino” (BRASIL, 1998, p. 24). Isso significa que desenvolver a competência linguística nos alunos é torná-los capazes de utilizar a linguagem de diversas formas, construindo diversos gêneros, produzindo o sentido adequado ao contexto de interação, tanto na oralidade quanto na escrita.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 68), as “práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Com a aplicação de linguagens contemporâneas, novos recursos estarão disponíveis aos educandos para trabalharem com gêneros textuais multissemióticos encontrados e produzidos na internet, em ambientes interativos, estando sob o domínio e o alcance de qualquer um. A cultura digital ganha espaço no meio educacional no sentido de explorar os gêneros textuais disponíveis nas redes sociais como *blogs* e *e-mails*, contextos estes em que os jovens têm domínio e atuam de forma mais efetiva. Assim, com a mediação da escola na utilização do universo digital, os alunos serão direcionados a um bom

uso da tecnologia, no sentido de desenvolver a interpretação, a reflexão e a criticidade ao analisarem diferentes gêneros disponíveis no ambiente tecnológico.

O documento normativo destaca que o educando já faz uso de gêneros relacionados a diversos campos ligados a suas experiências de vida, suas relações e práticas sociais, além do conhecimento prévio adquirido na escola através das atividades desenvolvidas desde os anos iniciais sobre gêneros.

> Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. (BRASIL, 2018, p. 136).

Com o crescimento excessivo de informações que são publicados na *web*, a BNCC (BRASIL, 2018) lança como tarefa às escolas fazer com que os jovens analisem de forma mais crítica os diversos gêneros textuais que lhes são apresentados, estimulando debates, troca de ideias e produções. A escola, além de considerar os *gêneros*[3] já trabalhados como crônicas, notícias, reportagens, charges, entre outros, deve contemplar também a linguagem contemporânea presente na internet, tanto no que se refere à leitura como à produção dos diversos gêneros textuais. As ferramentas disponíveis no ambiente digital contribuirão para o domínio de novos conhecimentos úteis aos adolescentes que no futuro estarão no mercado de trabalho. Destaquemos, portanto, que “uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens, que podem requerer diferentes habilidades” (BRASIL, 2018, p. 69).

A prática da leitura e da produção de diversos gêneros é bastante evidenciada na BNCC, não só no sentido de texto propriamente escrito ou oral, mas nas mais variadas formas em que ele se apresenta, através de gráficos, imagens e sons. Assim, o documento destaca a importância da reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.

[3] Grifo nosso. Destacamos esta palavra por retirá-la da BNCC, embora nossa concepção de gêneros seja um pouco diferente, como veremos ao trabalhar com a Escola de Sydney.

Com relação à seleção de gêneros para serem desenvolvidos na escola, os PCNs também trazem a ideia de privilegiar textos de “uso público da linguagem”, que são explorados regularmente na realidade escolar.

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998 p. 24).

Para que o ensino da linguagem se efetive de fato entre os jovens no contexto escolar, a BNCC estabelece campos de atuação que estão situados no meio escolar e fora dele, buscando a formação para atuar em situações cotidianas. São eles: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo da atuação na vida pública. Esses campos de atuação têm o papel de orientar a escolha dos gêneros que permitem considerar a linguagem em sua prática como ação social. Nesse sentido, a seleção de diversidades de gêneros no currículo de Língua Portuguesa está voltada à prática escolar e ao meio social dos estudantes.

> No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136).

O campo jornalístico-midiático envolve textos de gênero publicitário, informativos, opinativos publicitários, notícias, carta de leitor, entrevista, reportagem, artigo de opinião, com o intuito de informar e, ao mesmo tempo, de expressar um ponto de vista, despertando no adolescente o interesse pelas informações e acontecimentos no ambiente social em que vive. Além disso, são gêneros que propiciarão ao estudante experiências de compreensão quanto ao poder de persuasão que o texto publicitário apresenta, as formas de convencimento ao consumo, formando um leitor crítico e reflexivo. Considerando esses fatores, a BNCC destaca que

> a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e

> participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 143).

No que se refere ao campo de atuação na vida pública, a BNCC destaca os seguintes gêneros: debates, discussão oral, palestras, Estatuto da Criança e do Adolescente, Código de Defesa do Consumidor, Declaração dos Direitos Humanos, entre outros. Esses textos têm como propósito envolver o jovem nas questões de interesse público, na compreensão do conceito de política e na sua atuação na sociedade, promovendo também a consciência dos direitos e deveres de todos os cidadãos, bem como a valorização dos direitos humanos. Já gêneros como artigo de divulgação científica, artigo científico, ensaio têm como função possibilitar o reconhecimento por parte do estudante da importância em prosseguir os estudos, buscando formação e qualificação para o trabalho.

O campo artístico-literário traz a possibilidade de os alunos terem uma maior proximidade com a arte literária, buscando a formação de um leitor que se aproprie do conteúdo e seja capaz de identificar as manifestações artísticas e estabelecer sentidos que perpassam cada expressão linguística. Essa formação do aluno como um leitor literário preconizado na BNCC está associada ao contato com gêneros narrativos e poéticos na identificação de suas características, no reconhecimento de vozes diferentes presentes no texto e das estruturas e elementos que cada gênero apresenta, elevando o grau de complexidade conforme a etapa escolar e o nível em que for trabalhado.

> Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (BRASIL, 2018, p. 138).

Para uma formação literária, é necessário oferecer condições para que os alunos possam compreender e fruir de forma significativa e crítica. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os recursos coesivos, a estrutura e composição dos gêneros trabalhados e aplicá-los em suas produções. O campo artístico-literário possibilita ao

leitor entender os valores pertencentes à humanidade, à sociedade, ao contexto histórico das produções.

> Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 157).

As diretrizes estabelecidas nos PCNs destacam que trabalhar na escola o gênero literário estimula a criatividade, a capacidade de imaginar. Em um sentido mais amplo, é uma forma de representar valores, crenças, questões culturais presentes em uma sociedade, experiências do ser humano. Nesse sentido, o gênero literário vai além da sua função estética, da fantasia e do simples exercício lúdico; carrega de forma sutil e subjetiva as situações ligadas à realidade social, possibilitando diferentes interpretações dos leitores distintos.

Após fazermos essa síntese sobre gênero nos documentos norteadores, destacamos a importância de desenvolver uma pesquisa que abarca o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, visando à articulação com a prática social do estudante de modo a alcançar resultados positivos com relação ao desenvolvimento da leitura e escrita. Embora a abordagem da Escola de Sydney ainda não esteja contemplada nos documentos que direcionam o currículo da educação básica, consideramos pertinente desenvolver materiais didáticos que trazem uma proposta de ensino dirigido de gêneros de texto, apresentando aos professores de Língua Portuguesa uma forma alternativa de trabalho com a leitura e a produção de textos que os auxiliem em suas práticas pedagógicas. Essa proposta pedagógica pode conduzir os estudantes ao conhecimento dos gêneros de texto, sua estrutura composicional e as escolhas linguísticas a serem contempladas para que alcance o objetivo desejado em suas produções.

A BNCC propõe um ensino baseado em competências a ser construído no decorrer da escolarização, destacando o progresso que deve ser atingido em cada idade e etapa escolar. Enfatiza também a formação humana e cidadã, respeitando as diferenças individuais e regionais em busca do desenvolvimento integral do educando, tornando-o capaz de exercer sua cidadania para atuar no mundo do trabalho e contribuir para a transformação da sociedade. Na medida em que propõe um currículo

que prioriza o processo de desenvolvimento do aluno e a interação com a sociedade, evidencia uma educação que acontece por meio do diálogo, ou seja, a evolução do indivíduo ocorre pela troca com o outro. No currículo de Língua Portuguesa, o trabalho com diversos gêneros é basilar para o desenvolvimento dos conteúdos, visto que marcam presença no cotidiano das pessoas em vários contextos sociais. Considerando essa acentuada ligação dos gêneros com a vida dos indivíduos, a BNCC (BRASIL, 2018) ressalta a necessidade de serem explorados no ambiente escolar, já que fazem parte também da realidade do nosso aluno. A proposta é que crianças e adolescentes aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos de textos orais e escritos, aprendendo a produzir textos adequados a situações de interação diversas e se apropriando de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade. A diversidade de textos está associada à multimodalidade de linguagens articulando-se ao verbal, ao visual, ao gestual, ao sonoro. Abrangem escrita e oralidade dentro dos quatro campos de atuação (jornalístico-midiático, artístico-literário, atuação na vida pública e prática de estudo e pesquisa) que fazem parte da vida do estudante, incluindo os digitais. Englobam desde HQs, receitas, poemas, fábulas, notícias, resenhas, contos, cartilha, regimento, gráficos, entre outros, até a abordagem da produção digital, como *e-mails*, *blogs, podcast, memes, vlogs* e outros formatos que são comuns na cultura jovem da atualidade.

Ao observarmos a proposta de trabalho estabelecida pela BNCC (BRASIL, 2018) para gêneros textuais consideradas as diversas formas de interação presentes nas atividades sociais, evidenciamos o alinhamento com a visão de Bakhtin (2003), que situa a linguagem nas relações sociais entre os sujeitos. O gênero, na perspectiva bakthiniana, é visto como produto da atividade humana que é representado nos enunciados por meio de seu conteúdo, estilo e construção composicional. Nesse sentido, o funcionamento da linguagem no discurso apresenta relação com a visão sociointeracionista, já que destaca a língua como dialógica e interacional. Tomando por base a visão de Bakhtin (2003), Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam também que o gênero é um instrumento para pôr em prática o discurso oral e/ou escrito e as habilidades linguísticas que possibilitam a comunicação em diferentes situações.

Por sua vez, a Escola de Sydney, preconizada por Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012), Christie (2004), Eggins e Martin (1997), apresenta uma proposta um pouco diferente no que diz respeito ao trabalho com gêneros de texto na sala de aula. Esse programa de ensino põe em evidência o trabalho com gêneros considerados

essenciais para a aprendizagem dos alunos a serem trabalhados em cada etapa escolar, de acordo com as orientações estabelecidas em todas as áreas do currículo. Assim, para que os estudantes aprendam os conteúdos de todas as disciplinas desenvolvidas na escola, é necessário que tenham o domínio dos gêneros de texto mais reconhecidos no processo comunicativo. Por meio de um conjunto de estratégias denominado Ciclo de Ensino e Aprendizagem, baseada na Pedagogia de Gêneros, os autores australianos propõem uma metodologia de letramento que prioriza o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma integrada. Essa proposta agrega-se à perspectiva da LSF que considera o texto dentro do contexto social, estabelecendo um propósito e ponderando que a gramática deve ser a base para a aprendizagem linguística nas produções textuais. Para a seleção dos gêneros de texto, os teóricos realizaram estudos, observações em sala de aula, entrevistas e discussões com os professores, a fim de priorizar quais seriam essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes de modo a adquirir habilidades necessárias para garantir o sucesso escolar.

Nesse modelo de ensino, o trabalho com gêneros, apesar de não abarcar a mesma diversidade proposta pela BNCC (BRASIL, 2018), abre caminho para o trabalho com todos os gêneros de texto que contribuem para as práticas de leitura e escrita. Com as orientações da Escola de Sydney, o aluno se apropria dos discursos que o cercam, estes entendidos como processos sociais. Por meio do mapeamento de gêneros de texto elencados como essenciais para o ensino escolar, essa pedagogia aplica uma metodologia que faz com que o aluno reconheça, mediante as escolhas linguísticas, a constituição de cada gênero e o seu propósito sociocomunicativo, o que empregará, posteriormente, em suas produções.

No que diz respeito à concepção de ensino, à prática a ser desenvolvida em sala de aula, tanto a BNCC quanto a Escola de Sydney seguem a perspectiva sociointeracionista vygotskyana. A primeira, por meio dos gêneros, valoriza as interações, valendo-se do contexto social dos alunos para ensinar os conceitos científicos desenvolvidos na escola; alinha-se à concepção sociocultural, pois acredita que o conhecimento acontece pelas relações, interações, pelo contato com o contexto social. A segunda evidencia a mediação e o trabalho colaborativo para o processo de ensino e aprendizagem. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem possibilita que o professor trabalhe como mediador na construção do conhecimento, mostrando o caminho para que o aluno identifique os elementos linguísticos presentes nos gêneros e qual o seu

propósito sociocomunicativo. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de trocar ideias construindo o seu conhecimento por meio da interação.

Na sequência, discorremos sobre alguns pressupostos importantes quanto à teoria linguística que embasa todo o trabalho de gêneros da escola australiana – a LSF.

2.2 ESTUDOS PRÉVIOS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Escola de Sydney, abordagem apresentada por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), tem como base a LSF proposta por Halliday (1994). Nessa perspectiva, gênero é definido como “processo social orientado para determinados fins” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 7) em que indivíduos de culturas variadas interagem através de etapas e propósitos sociocomunicativos. Nesse sentido, os gêneros de texto são considerados processos sociais, porque são responsáveis pela interação entre os interlocutores em um determinado contexto. São estruturados em etapas e fases para que a comunicação ocorra de forma efetiva (MARTIN; ROSE, 2008). Além disso, apresentam propósitos específicos para atingir o objetivo desejado no momento da interação.

A LSF compreende o gênero como um elemento que representa o meio social através de interações. As etapas são responsáveis pela construção de cada propósito estabelecido nos textos. Ao fazer referência sobre a organização de um texto, Hasan (1989a) salienta que existem formas de estruturá-lo para que ocorra interação. Em primeiro lugar, deve haver elementos obrigatórios que são essenciais para a caracterização do gênero. Destacam-se, também, os elementos facultativos que são variáveis e podem aparecer ou não nos textos e, se retirados, não prejudicam a sua estrutura. Há ainda os elementos iterativos ou recursivos que podem ser vistos repetidamente nos textos de determinados gêneros, mas não de forma obrigatória, pois não fazem parte da essência do gênero.

Rose e Martin (2012), também seguindo a perspectiva da LSF, avançam nos estudos de gênero de texto e partem da ideia de que a organização da linguagem está diretamente relacionada ao contexto social, ou seja, ela organiza-se dentro de uma determinada cultura, exerce uma função específica e apresenta um propósito sociocomunicativo entre membros de uma cultura que interagem de maneiras

específicas. Além disso, os autores defendem que os gêneros de texto se organizam por meio de etapas, porque geralmente é necessário mais de um passo para os participantes atingirem seus objetivos no ato comunicativo.

Até os anos de 1970, o construtivismo era a abordagem pedagógica que norteava as práticas educacionais na Austrália, as quais eram direcionadas apenas para estudantes de classe média. Crianças indígenas e imigrantes, pertencentes a grupos marginalizados naquele contexto, não tinham o mesmo acesso e não recebiam as mesmas orientações e metodologias de ensino, de modo que ficavam sem base para aprender a ler e a escrever de forma satisfatória. Em vista disso, um grupo de estudiosos liderado por Jim Martin decidiu apresentar, a partir dos anos de 1980 (CHRISTIE, 2004), um projeto para o desenvolvimento da linguagem, que teve como objetivo inicial apresentar uma pedagogia da escrita que possibilitasse a qualquer aluno ter sucesso em sua escrita de acordo com as exigências das escolas (ROSE; MARTIN, 2012, p. 8). Essa proposta de construção de gêneros escolares, também conhecida como pedagogia baseada em gênero, foi uma estratégia de ensino utilizada para orientar os estudantes das escolas australianas que pertenciam a classes socialmente desfavorecidas e apresentavam grandes dificuldades tanto na leitura quanto na escrita.

A preocupação dos pesquisadores sistêmicos passou a ser a distribuição do conhecimento de forma equitativa entre os estudantes, com oportunidades iguais e de forma integral para todos, fornecendo metodologias aos professores para superarem essas diferenças. Dessa forma, o projeto Pedagogia de Gêneros propiciou aos docentes as ferramentas essenciais para a superação das desigualdades tanto na participação quanto no acesso ao ensino (ROSE; MARTIN, 2012, p. 3).

Rose e Martin (2012, p. 2) apontam que a metodologia aplicada nas escolas da Austrália tem como “ponto central o princípio de que o ensino eficaz envolve fornecer aos alunos conhecimento explícito sobre o idioma em que o currículo é escrito e negociado na sala de aula”. Os autores salientam que o programa de letramento proposto não se refere apenas a um conjunto de estratégias disponíveis para a prática dos professores; tem também como propósito democratizar o ensino. Além disso, o grupo de pesquisadores australianos buscou destacar em sua pesquisa os tipos de leitura e escrita que as escolas esperam dos alunos (ROSE; MARTIN, 2012, p. 4).

No intuito de estimular o desenvolvimento da escrita dos estudantes, Rothery (1994) elaborou uma metodologia de ensino de gêneros orientada chamada Ciclo de

Ensino e Aprendizagem estruturada por estratégias básicas que trazem passos norteadores para construção de textos. As primeiras estratégias desenvolvidas pela referida autora foram a Modelagem, a Negociação Conjunta de Texto e a Construção Independente[4]. Na primeira estratégia, os alunos são expostos a vários textos que instanciam um determinado gênero de texto. Durante essa etapa, estudantes e professores reconhecem o contexto cultural e situacional dos textos e quais são os seus propósitos sociais e as funções dos elementos que os compõem. Em seguida, alunos e professores realizam a Construção Conjunta ao trabalharem para produzir colaborativamente uma instância de um gênero de texto. Por fim, cada um produz independentemente a sua versão, apresentando-a aos professores e colegas. Forma-se, assim, um ciclo de ensino e aprendizagem que apresenta de forma concreta para os alunos as características de cada gênero de texto e a função social.

Christie (2004), uma das grandes idealizadoras e aplicadoras da pedagogia baseada em gêneros, defende que, para o trabalho efetivo com a linguagem, é necessária inicialmente a identificação de um gênero-alvo para a leitura ou escrita e o ensino explícito do conhecimento sobre pelo menos alguns aspectos da linguagem em que esse texto foi realizado (CHRISTIE, 2004, p. 24). A autora salienta que “a teoria de registro e gênero fornecem princípios para identificar diferentes tipos de texto ou gêneros e explicar o seu significado para os jovens aprendizes”, enquanto “a teoria metafuncional da gramática proporciona uma maneira fundamentada de explicar e ensinar como as escolhas gramaticais realizam os tipos de texto, além de fornecer o entendimento das características da fala e da escrita” (CHRISTIE, 2004, p. 34). Barbosa (2009, p. 60) ressalta a importância de se trabalhar o gênero de texto em sala de aula, baseando-se em três motivos argumentados por Christie: o primeiro é a contribuição para a construção de outros gêneros, porque esse tipo de intervenção traz uma explicação das ações humanas, o segundo orienta a seleção e a interpretação de textos, e o terceiro possibilita a análise e interpretação de texto tanto na fala quanto na escrita.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem, como assim foi denominado pelos pesquisadores, e a visão sistemicista de gênero foram alvo de algumas críticas tanto no campo pedagógico quanto no teórico. Com relação à prática pedagógica, estudiosos como Kress (2003), Cope e Kalantzis (1993) temem que essa metodologia

[4] Conforme os estudos foram evoluindo alguns nomes sofreram modificações.

proposta para o ensino de gênero de texto propicie uma ‘pedagogia de transmissão linear' de modo que a estrutura textual seja apresentada aos alunos de uma forma acrítica na etapa da modelagem (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 34-35). No campo teórico, os críticos levantaram preocupações sobre a visão do gênero na LSF que não observa as maneiras pelas quais “os gêneros não apenas realizam, mas também ajudam a reproduzir a ideologia e o propósito social” e não explicam por que certos propósitos sociais são colocados em primeiro lugar, quais interesses institucionais são mais atendidos por esses propósitos. (BAWARSHI; REIFF, 2010, p. 35).

Ainda que existam dúvidas com relação à abordagem sistêmico-funcional, Bawarshi e Reiff (2013, p. 36) salientam que as discussões foram importantes “para estabelecer de que modo os gêneros conectam sistematicamente propósitos sociais a ações sociais e linguísticas”. Estudiosos dessa perspectiva de gênero abrem discussões acerca de como os gêneros de texto podem auxiliar os estudantes nas escolhas linguísticas dentro de um sistema disponível aos falantes que podem ser utilizadas para a construção do significado em contextos específicos.

Christie (2004), ao se manifestar com relação às críticas, destaca que os gêneros encontrados em qualquer contexto de cultura a ele pertencem por fazerem sentido, e que uma metodologia educacional que não trabalha com os gêneros de texto essenciais para uma participação bem-sucedida no desenvolvimento escolar está agindo de forma irresponsável. Segundo a autora, o ensino de gêneros de texto realizado de forma explicita não nega de maneira alguma a importância de aprender a criticar e, quando necessário, desafiar esses gêneros (CHRISTIE, 2004, p. 25-26).

A metodologia apresentada pela Escola de Sydney tem como finalidade mostrar aos alunos, por meio da Preparação para a Leitura (Desconstrução), como se produz, como se constrói um gênero, quais os passos a serem seguidos para que o texto tenha a estrutura adequada. Acreditamos que esse processo de ensino seja de grande relevância e contribua efetivamente para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, pois torna visível para os alunos os aspectos estruturais e linguísticos de cada gênero de texto, revelando como esses aspectos estão relacionados a funções sociais. Por meio da modelagem representada pela Preparação para a Leitura (Desconstrução), os estudantes terão consciência de como o gênero é constituído, das etapas, das escolhas linguísticas feitas para se chegar ao propósito desejado. A partir dessa estratégia, o estudante terá condições de identificar as etapas de um texto e, posteriormente, terá o conhecimento necessário para colocar em prática as duas

etapas que seguem, a Construção Conjunta e a Escrita Individual. Na etapa Construção Conjunta, ressaltamos a importância de desenvolver um trabalho colaborativo que envolva troca de ideias, ajuda mútua, diálogo e respeito de opiniões diversas. Por fim, a Escrita Individual será um momento em que cada estudante colocará em prática o que aprendeu de forma individual, evidenciando-se, assim, o conhecimento adquirido nas etapas anteriores. Nessa perspectiva, o papel do professor é orientar para que o aluno tome consciência e desenvolva de forma crítica o conhecimento que adquiriu em cada etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Diversos estudos e investigações sobre a abordagem da Escola de Sydney estão sendo desenvolvidos no Brasil e aplicados no âmbito acadêmico e escolar. Muitos professores de escolas de educação básica têm utilizado a metodologia como ferramenta para o ensino da leitura e escrita baseada em gêneros, buscando o aprimoramento das habilidades escritas e orais dos estudantes. Podemos destacar os estudos de Fuzer (2018) e sua equipe, que realizam pesquisas em LSF, abordando principalmente o ensino de leitura e produção textual por meio de gêneros de texto de acordo com os preceitos da Escola de Sydney. Segundo a autora (2018), a teoria desenvolvida por Halliday fornece os princípios para análise de textos que instanciam gêneros. Essa metodologia de análise contribui para o ensino da leitura e da escrita na escola. Com relação a textos narrativos, existe a possibilidade de estudar elementos da própria língua, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade e da prática da escrita (FUZER, 2018).

Por meio do Ateliê de Textos, projeto coordenado pela referida pesquisadora, muitos trabalhos seguindo a perspectiva australiana já foram desenvolvidos nas escolas. Vinculado ao curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2011 esse projeto vem sendo desenvolvido nas escolas públicas da região. As ações contemplam os alunos do ensino fundamental, que participam de oficinas de leitura e produção textual, a fim de aprimorar as suas habilidades linguísticas.

De acordo com Fuzer et al. (2015), que desenvolveram experiências com as etapas Desconstrução do Gênero e Escrita Conjunta do Ciclo de Ensino e Aprendizagem em escolas da região envolvendo alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a metodologia foi eficaz, pois evidenciou a importância das atividades como recurso para a apreensão do gênero pelos estudantes associando questões teóricas com a prática. Quanto às crianças dos anos iniciais,

> verificou-se que contação de histórias combinada com atividades de leitura detalhada foi eficaz no processo de leitura e produção de uma nova narrativa. Nesse contexto, foi possível chegar satisfatoriamente à escrita conjunta, articulando conhecimentos prévios e aprendizados dos alunos na produção de um texto coletivo em cada turma. Apesar de nenhuma das turmas participantes ter ainda se aprofundado no estudo do gênero narrativo, seus conhecimentos prévios de conto de fadas e o acesso a uma breve introdução às etapas e marcas linguísticas de narrativas foram suficientes para que, coletivamente e com a mediação das integrantes do projeto, as crianças conseguissem produzir seu próprio conto de fadas (FUZER et al., 2015, p. 11).

Ressaltamos também as pesquisas de Muniz da Silva (2015, 2018), que aprofundam os estudos na área de Linguagem e Sociedade, com ênfase no ensino da leitura e da escrita de gêneros de texto baseadas na LSF. O Ciclo de Ensino e Aprendizagem baseado em gêneros, para Muniz da Silva (2015), contribui de forma efetiva, pois há um compromisso no papel do professor e do aluno quanto à aprendizagem que propõe

> a troca de responsabilidade entre professores e estudantes, pois o professor fornece todo o suporte de que os estudantes precisam para se aproximarem e se apropriarem dos gêneros, e os estudantes também assumem responsabilidade por sua própria aprendizagem (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 19).

Muniz da Silva (2015) ressalta que o projeto Ler para Aprender tem como propósito desenvolver a autonomia dos alunos na leitura e na escrita de gêneros de texto correspondentes a cada etapa escolar. Além disso, é uma metodologia que prepara, capacita o professor a realizar atividades com textos no que se refere à leitura e à produção textual, de forma que os alunos consigam realizar com sucesso as suas construções. O trabalho com o “Ciclo de Aprendizagem baseado em Gêneros” põe em evidência a utilização dessa metodologia, pois oferece “suporte aos alunos para, em aula, lerem textos complexos e desafiadores, com compreensão crítica, com a finalidade de serem bem-sucedidos na leitura e na produção de texto” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 34-35). A autora (2015) ressalta ainda que essa abordagem prepara os alunos para desenvolverem cada atividade do Ciclo com êxito, ou seja, se a tarefa for executada com sucesso, os alunos terão o conhecimento necessário para realizar a etapa seguinte.

Salientamos, também, os estudos de Barbosa (2018), que concluiu, por meio do seu estudo sobre gênero da família das estórias no contexto escolar urbano e rural, que o aluno do Ensino Fundamental sabe produzir textos dos gêneros relatos e

narrativas com diferentes etapas, mas precisa desenvolver competências linguísticas e textuais próprias de cada gênero tanto da família das estórias quanto de outras famílias. Para tanto, a autora defende que é preciso que os professores mostrem como os estudantes devem usar a língua de forma específica “de modo que sejam capazes de saber quais elementos devem ocorrer, quais elementos podem ocorrer, onde eles devem ocorrer, onde eles podem ocorrer e com que frequência eles podem ocorrer” (BARBOSA, 2018, p. 347).

Acreditamos que a metodologia estabelecida em cada etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem promove essa consciência no aluno ao apresentar um modelo de produção e mostrar cada etapa de determinado gênero, orientando o discente nas escolhas linguísticas para suas produções. Assim, destacamos que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem proporciona muitas contribuições aos docentes de Língua Portuguesa em suas práticas relacionadas à leitura e à produção textual. Por meio de materiais didáticos que seguem essa perspectiva ou pela formação continuada, é possível que os professores desenvolvam suas aulas de uma forma diferenciada, favorecendo uma aprendizagem mais significativa ao aluno.

Evidenciamos, do mesmo modo, o estudo de Oliveira (2017), que envolve a Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem com foco em Língua Portuguesa na perspectiva da LSF. A referida autora, ao citar Martin e Rose (2012), ressalta que a Pedagogia da Escola de Sydney é uma metodologia que pode ser utilizada pelos professores na busca de um ensino eficiente.

> [A] pedagogia de alfabetização baseada em gêneros nunca foi concebida apenas como um conjunto de estratégias que podem ser adicionadas à caixa de ferramentas de um professor, mas foi um projeto com o objetivo ambicioso de democratizar o sistema de educação. Para que isso fosse possível, a Escola de Sydney deteve-se não apenas nos tipos de escrita e leitura que as escolas propunham aos alunos, mas analisou também as oportunidades que as escolas criam para que os alunos desenvolvam suas habilidades. (OLIVEIRA, 2017, p. 76).

Em sua tese intitulada “Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros”, Oliveira (2017) expõe sua experiência com relação à aplicação do ciclo em uma turma de EJA do Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul. Inicialmente, propôs uma produção espontânea antes da apresentação do Ciclo e, após a aplicação da pedagogia, fez a comparação entre as produções. Por meio dessa estratégia, constatou o crescimento dos alunos nos

textos e ressalta que “foi gratificante perceber o avanço dos alunos em relação a suas produções. As avaliações iniciais obtiveram conceitos, basicamente, regulares, e após a aplicação do ciclo, predominou o conceito muito bom” (p. 214). Oliveira (2017) destaca ainda que

> os estudos sobre Pedagogia de Gêneros no Brasil ainda são incipientes, e novas pesquisas precisam ser realizadas. Sugerimos trabalhos sobre outros gêneros textuais em EJA e também em outras modalidades de ensino, principalmente no ensino fundamental, período adequado para a formação de leitores e escritores competentes (OLIVEIRA, 2017, p. 220).

Vian Jr. (2018) destaca que o gênero, por ser uma configuração recorrente de sentidos que surgem nas práticas sociais de um contexto, de uma cultura, requer que se considere a relação entre a língua e o contexto social em que se realiza. Utilizando gênero como uma proposta pedagógica, Vian Jr. (2018, p. 243) enfatiza que o professor pode realizar práticas baseadas em gêneros que “efetivamente circulem no meio em que atuam numa relação realista com a comunidade mais ampla em que a escola está inserida, a fim de promover a relação local/global e, desse modo, vislumbrar perspectivas de uma formação mais cidadã.” As nossas interações e as dos nossos alunos no dia a dia são conduzidas por meio de gêneros e dentro de determinados contextos. Isso nos faz pensar que a escola deve proporcionar aos alunos o conhecimento de variados gêneros através da leitura e da produção. Nessa prática “reside um dos mais importantes papéis dos educadores: despertar nos alunos aquilo que já sabem para que associem tais experiências e conhecimento à prática escolar, não criando a exclusão” (VIAN JR., 2018, p. 246).

Oliveira e Muniz da Silva (2018, p. 250) explicitam que o ensino de gêneros na escola tem como objetivo principal apresentar aos alunos “as práticas discursivas do mundo da vida e do domínio público nas diferentes esferas sociais”. Logo, destacamos a importância da construção do gênero e sua aplicação no ensino. Para as autoras, o “gênero textual é definido como os significados recorrentes de um conjunto de configurações linguísticas, e uma cultura pode ser descrita como um sistema de gêneros em constante evolução” (OLIVEIRA; MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 255). Os gêneros “[s]ão criados, desenvolvidos e modificados nas práticas sociais, e seus propósitos relacionam-se às demandas de instituições, entidades, atividades, eventos, participantes e interações” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 313).

Muniz da Silva (2018, p. 306), através dos conceitos de Halliday (1989) e Halliday e Mathiessen (2014) sobre contexto, define texto como “uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação”, uma vez que “os textos variam sistematicamente de acordo com os valores contextuais: os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são usados” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 29). A autora também destaca que, “[p]ara a LSF, a gramática é um recurso que constrói significado, o texto é uma escolha semântica no contexto social, e o gênero é o modo como usamos a língua para viver. Interagimos no mundo por meio dos gêneros” (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 9).

Barbosa (2018, p. 33), apoiada em Eggins e Martin (1997), também defende que os gêneros estão diretamente ligados ao “contexto social e os elementos léxico-gramaticais, uma vez que os textos carregam influências do contexto em que foram produzidos, relacionam-se com as rotinas sociais e formas linguísticas”.

Vian Jr. (2003, p. 4), por sua vez, destaca que a relação texto e contexto é probabilística e nunca determinística, o que induz a uma “descrição detalhada da linguagem, bem como a teoria do contexto e a relação contexto linguagem”. O autor aponta que essa descrição apresenta passos a serem seguidos para a análise da relação contexto e linguagem. Em primeiro lugar, devemos fazer “uma descrição detalhada das funções e estruturas da língua, além da relação desses elementos com as dimensões contextuais de registro, organização semântica e gramatical da língua” (VIAN JR., 2003, p. 4) Em seguida, é importante que evidenciemos os “detalhes sobre a estruturação do texto em fases e as características de cada gênero” (VIAN JR., 2003, p. 4). Por último, é possível fazer “o reconhecimento de que as diferenças entre os textos são o reflexo de uma dimensão contextual mais abstrata denominada *ideologia*” (VIAN JR., 2003, p. 4). O autor conclui assim que

> [o]s termos registro e gênero, dessa forma, são duas variáveis de contexto que influenciam o texto em sua materialização linguística, caracterizando-o como dialógico e interativo, pois funcionam como a realização dos tipos de contexto e sua influência nos textos produzidos em cada contexto específico – uma visão, portanto, sociossemiótica do texto (VIAN JR. 2003, p. 5).

Cavalcanti (2016, p. 35) salienta que a língua assume uma estrutura que ocorre em função do uso em um determinado contexto, “estabelecendo um comportamento

homogêneo, mas não ‘engessado’ de estruturas linguísticas”. A autora acrescenta ainda que

> [a] partir do estudo do contexto, seguimos com o caráter probabilístico do texto, o qual possibilita uma metodologia sistêmica para análise textual que compreende uma descrição das funções e estruturas linguísticas, bem como a relação dos elementos com o contexto, a organização semântico-gramatical, a estrutura do texto organizada em estágios e a percepção de que as diferenças entre os textos são reflexos da ideologia subjacente a eles (CAVALCANTI, 2016, p. 36).

Fuzer (2018), considerando a abordagem de Martin e Rose (2008), afirma que os textos são como instâncias de um gênero agrupados conforme os seus propósitos sociocomunicativos dentro de um contexto de cultura, que apresentam etapas constituídas por elementos que se parecem. No entanto, as escolhas linguísticas no contexto de situação expressarão particularidades que podem mudar em cada texto. Dessa forma, os textos podem ser reunidos em grupos quando apresentam etapas semelhantes.

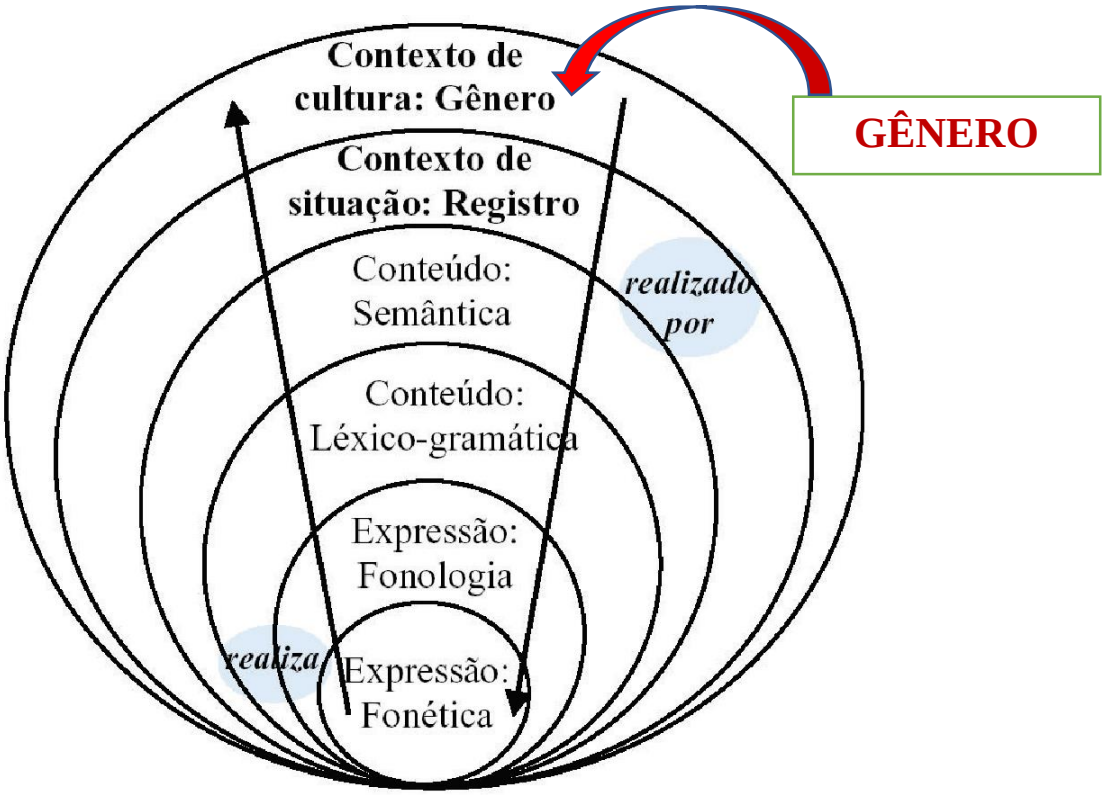
Na próxima seção expomos a concepção de gênero da Escola de Sydney.

2.3 GÊNERO DE TEXTO E A ESCOLA SYDNEY

A linguagem, na concepção hallidayana (HALLIDAY, 1989), está constituída de sistemas de escolhas disponíveis aos falantes para a realização de significado. Essa realização constitui um importante conceito da LSF, pois descreve a forma dinâmica pela qual a linguagem realiza objetivos em contextos sociais com interações linguísticas específicas e, ao mesmo tempo, com propósitos sociais. Ao conectar tipos de situações em eventos específicos e padrões semânticos/léxico-gramaticais, a abordagem sistêmico-funcional apresenta uma forte relação com o gênero de texto que tem como base ensinar os alunos a fazerem as escolhas linguísticas adequadas de acordo com as suas necessidades.

Dessa forma, a relação entre gênero e LSF está na ligação da organização linguística com os aspectos contextuais, o que é preconizado pela Escola de Sydney e adotado por nós nesta dissertação. Sendo assim, os gêneros de texto funcionam como processos sociais, são gerados no interior de uma cultura e interagem de maneiras específicas com determinados propósitos (Figura 1).

Figura 1 – Localização do gênero no contexto de cultura



Fonte: Fuzer (2018, p. 278) adaptado a partir de Rose e Martin (2012).

Eggins e Martin (1997) desenvolveram uma teoria chamada Registro e Gênero, investigando a variação dos textos, apresentando as diferenças entre eles e o que motiva essas variações. De acordo com os autores, “Registro e Gênero são conceitos técnicos usados para explicar o significado e a função da variação entre os textos” (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 340). O registro indica que a linguagem é utilizada de maneiras diferentes em situações diversas. Isso significa dizer que os aspectos contextuais causam influências na linguagem, tornando certos elementos linguísticos na comunicação mais prováveis que outros. Quanto ao gênero, enfatizamos que aqueles que desempenham diferentes papéis na cultura são apresentados de diferentes formas, por meio de diferentes etapas e fases. Nesse sentido, a teoria Registro e Gênero explica de que forma os textos apresentam diferenças e as razões dessas diferenças determinadas pelo contexto. É uma teoria que permite fazer previsões textuais e deduções contextuais, ou seja, identificar o contexto, prever os significados e apontar características linguísticas específicas (EGGINS; MARTIN, 1997, p. 343-344). Nessa perspectiva, cada gênero pode ser identificado pelos integrantes de uma determinada comunidade nas suas vivências, na recorrência de

experiências que ocorrem naquele espaço, sendo, por isso, possível de ser analisado. Entretanto, é necessário mais de um passo para os participantes atingirem seus objetivos. Nesse sentido, os textos não apenas expressam significados presentes em determinadas situações, os textos fazem significados que interpretam o gênero (ROSE; MARTIN, 2012, p. 53).

Na perspectiva australiana, os gêneros de texto são estruturados em etapas, que são obrigatórias, e fases, que são opcionais. As etapas referem-se à organização do texto para que ele cumpra seu propósito sociocomunicativo, ou seja, são os passos presentes no texto em que as variáveis campo, relações e modo tomam como função a realização da comunicação de forma efetiva. Dessa forma, as etapas impulsionam sucessivamente o texto, levando-o ao ponto de culminância (FUZER, 2018, p. 279). Em cada etapa estabelecida o texto pode passar por várias fases, que são definidas por Rose e Martin (2012) como um conjunto comum de recursos para avançar o enredo com o propósito de envolver os ouvintes e leitores. Conforme Rose (2019), a análise dos gêneros escolares deve observar as características do registro que são estabelecidas por fases, as quais estão associadas a famílias de gêneros. De acordo com o autor, as etapas de um gênero de conhecimento são macroestruturas altamente previsíveis, já as fases que constituem as etapas de cada gênero são mais variáveis (ROSE, 2019, p. 5), podendo não ocorrer nos textos. Nas estórias, as fases têm como função fazer avançar o enredo, contextualizar seus elementos e, dessa forma, atingir o propósito de envolver ouvintes/leitores, direcionando a trama para o ponto central. Dessa forma, as fases são blocos básicos evidenciados tanto na oralidade quanto na escrita, sendo comuns entre culturas (ROSE, 2019, p. 5).

As etapas e as fases de um gênero carregam uma função especializada que constituem a finalidade, o propósito sociocomunicativo do gênero em questão, com elementos e características da linguagem que auxiliam na construção do texto e seu significado (ROSE; MARTIN, 2012, p. 54). Dessa forma, “as etapas organizam a estrutura global do texto, mas as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 317). É relevante destacar, portanto, a importância de se identificarem as fases de um gênero para orientarmos nossos alunos a lerem com compreensão, identificando as etapas, e produzirem textos compostos por estruturas semelhantes.

Os textos, considerados como instâncias concretas de um gênero, apresentam semelhanças e diferenças em sua estrutura no que se refere às etapas e às escolhas

linguísticas que compõem o registro. Nesse sentido, Martin e Rose (2008) realizaram um mapeamento dos gêneros, tendo em vista três objetivos centrais. Conforme os autores (2008, p. 129, grifo nosso), o mapa dos gêneros é composto por textos cujo objetivo comum é **envolver**, **informar** ou **avaliar**. Para termos uma visão geral, o Quadro 1 apresenta os gêneros com suas respectivas famílias e o propósito estabelecido por cada um, além das etapas que os estruturam.

Quadro 1 – Famílias de gêneros

(continua)

Obj.	Fam.	Gênero	Propósito	Etapas
Envolver	**Estórias**	**Relato**	Recordação de experiências	Orientação[5]
				Registro de eventos
				Reorientação
		Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação
				Complicação
				Avaliação
				Resolução
		Exemplum	Julgar o caráter e o comportamento em uma estória	Orientação
				Incidente
				Interpretação
		Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação
				Evento Marcante
				Reação
		Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação
				Descrição do evento
				Comentário
		Notícia	Relatar eventos atuais	*Lead*
				Ângulo (ponto de vista)
Informar	**Histórias**	**Relato Autobiográfico**	Relatar eventos da própria vida	Orientação
				Registro de eventos
		Relato Biográfico	Relatar fases da vida de outra pessoa	Orientação
				Registro de eventos
		Relato histórico	Relatar eventos históricos	Contexto
				Registro de fases
		Relato histórico explicativo	Explicar fatos históricos relevantes em uma sociedade	Contexto
				Explicações do evento

[5] Gerhardt (2017, p. 79) citando Martin (2014, p. 5) informa que os nomes das etapas devem ser grafados com a inicial maiúscula.

Quadro 1 – Famílias de gêneros

(conclusão)

Obj.	Fam.	Gênero	Propósito	Etapas
Informar	**Explicações**	**Explicação sequencial**	Explicar uma sequência	Fenômeno
				Explicação
		Explicação condicional	Explicar causas e efeitos alternativos	Fenômeno
				Explicação
		Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: efeito
				Explicação: fatores
		Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa
				Explicação: consequência
	Procedimentos	**Procedimento**	Como fazer experimentos e observações	Propósito
				Equipamento
				Passos
		Relato de procedimento	Relatar experiências e observações	Propósito
				Metodologia
				Resultado
		Protocolo	Prescrever e proscrever ações	Propósitos
				Regras
	Relatórios	**Relatório descritivo**	Classificar e descrever um fenômeno	Classificação
				Descrição
		Relatório classificatório	Classificar e descrever tipos de fenômenos	Classificação
				Descrição: tipos
		Relatório composicional	Descrever partes de um todo	Classificação
				Descrição: partes
Avaliar	**Argumentos**	**Exposição**	Argumentar por um ponto de vista	Tese
				Argumentação
				Reiteração
		Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão
				Pontos de vista
				Resolução
	Respostas de textos	**Resenha**	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto
				Descrição do texto
				Julgamento
		Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação
				Sinopse do texto
				Reafirmação
		Resposta crítica	Desafiar a mensagem de um texto	Avaliação
				Desconstrução
				Desafio

Fonte: Traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 56, 130), Gerhardt (2017, p. 168-169) e Pires (2017, p. 34-35).
Legenda: Obj. = Objetivo; Fam. = família.

Após a apresentação geral constante no Quadro 1, na seção 2.3.1 descrevemos detalhadamente a família das estórias, nosso interesse nesta dissertação, bem como as características que constituem cada gênero da referida família.

2.3.1 Família das estórias

Dentre as famílias dos gêneros escolares, Martin e Rose (2008) destacam que existem a família das estórias[6] e a família das histórias. A primeira, objeto do nosso estudo, busca reconstruir e avaliar eventos e comportamentos reais ou imaginários; já a segunda compromete-se em analisar eventos que evoluíram para construir e manter a ordem social em uma escala mais ampla dos povos e de suas instituições, ou seja, "ordena, explica e avalia eventos passados destacando uma ou outra interpretação" (BARBOSA, 2018, p. 334).

Segundo Martin e Rose (2008, p. 71), a família das estórias apresenta recursos significativos no que se refere à reprodução cultural, fazendo parte da evolução nas sociedades humanas. As estórias são consideradas gêneros que assumem uma posição central em todas as culturas, retratando situações cotidianas da vida das pessoas, avaliando o comportamento dos indivíduos em termos que promovem laços de solidariedade, além de divertir, estimular a imaginação e trazer ensinamentos para as crianças. O poder das estórias também desperta a imaginação dos adultos com mitos de origem que marcaram os destinos de muitas nações. Martin e Rose (2008, p. 49) destacam que a família das estórias é a mais estudada dentre todas, desde uma narrativa literária mais contemporânea até a interpretação das histórias clássicas da literatura, da filosofia e da religião. Muniz da Silva (2015, p. 9) ressalta que o "objetivo principal das estórias é engajar e entreter, então o foco do ensino recai sobre os recursos da linguagem que os autores usam para entreter leitores".

Martin e Rose (2008, p. 49) explicitam que os estudos narrativos contemporâneos apresentam como referência a "morfologia" de Propp (1958) através

[6] O dicionário de língua portuguesa Aurélio (2021a) não diferencia os conceitos de "história" e "estória" e considera "história" a forma preferencial, o que apresenta em vídeo em https://www.dicio.com.br/historia/ (AURÉLIO, 2021b). Como a língua inglesa faz diferença entre *history* e *story*, o que é claramente apresentado no Quadro 1 desta dissertação, precisamos demarcar as famílias como "história" e "estória", a fim de individualizá-las e caracterizá-las conforme a Escola de Sydney.

dos contos folclóricos russos e pelos “campos semânticos” de Lévi-Strauss (1970) por meio dos mitos indígenas americanos. Este, por sua vez, influenciou os estudos de Barthes com a “Introdução à Análise Estrutural da Narrativa” (BARTHES, 2011) e serviu também como base para a “Análise Narrativa: Versões Orais da Experiência Pessoal” de Labov e Waletsky (1967), os quais merecem destaque por serem textos fundadores nas tradições europeia quanto à narratologia, e norte-americana com relação à sociolinguística. Inicialmente a abordagem de Labov e Waletsky (1967) foi o ponto de partida para a análise das estórias, expandindo-se para a variação nos tipos de estórias, os seus papéis sociais e a sua realização linguística (MARTIN; ROSE, 2008, p. 49).

Inicialmente a proposta de Labov e Waletsky (1967), segundo Martin e Rose (2008, p. 50), foi apresentar um potencial de estrutura generalizada nas narrativas de experiência pessoal constituídas pelas etapas Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda considerando obrigatórias as etapas Complicação e Resolução, enquanto as outras seriam opcionais. Nessa estrutura, a etapa Avaliação era um elemento fundamental da narrativa, pois expressava a atitude do narrador no desenvolvimento do texto. Nesse sentido, utilizando como ponto de partida a análise de Labov e Waletsky (1967) e observando o texto no contexto, os seus significados interpessoais e suas funções sociais conforme os preceitos da LSF, foi possível explicar as variações que ocorrem nos tipos de estórias.

Por meio da análise de diversas estórias orais, quatro outros tipos de estórias, além da narrativa, foram identificados por Plum (1988). Cada uma apresenta cenários diferentes a exemplo de estórias infantis, conversas casuais, ficções literárias, estórias de doenças e tratamentos ou mesmo estórias tradicionais entre famílias. Comumente elas começam com a etapa Orientação, envolvendo uma sucessão de ações expectantes, mas apresenta variações com relação ao modo como essa expectativa é interrompida e a forma como a interrupção é respondida (MARTIN; ROSE, 2008, p. 51). Levando em consideração essas características e os elementos semelhantes que compõem os textos apresentados, esses gêneros foram reunidos em um grupo e passaram a constituir a "família das estórias" – relato, episódio, *exemplum*, observação notícia e narrativa.

O gênero relato, pertencente à família das estórias, é o mais comum para se trabalhar com crianças dos anos iniciais. É o primeiro gênero que a criança aprende a escrever. Por meio dele ela relata suas recordações, suas experiências diárias. Esse

gênero registra uma série de eventos que se desenrolam, mas sem uma solução, ou seja, não há resolução de uma complicação. Não há uma etapa avaliativa final, apenas avaliações dispersas pelos eventos (MARTIN; ROSE, 2008 p. 54). A sucessão de ações leva em consideração o contexto social, as experiências vividas e as atitudes dos participantes (BARBOSA, 2018, p. 335). Através da etapa Orientação, é possível identificar os participantes dentro de um contexto, o tempo e o cenário em que acontecem as ações. Na etapa Registro de Eventos, há a presença de recordações importantes consideradas marcantes na vida do autor. Quanto à etapa Reorientação, o narrador finaliza o relato evidenciando novamente as circunstâncias de tempo, lugar, modo, já apresentadas na Orientação.

Quanto ao gênero episódio, Martin e Rose (2008) destacam que o objetivo principal é compartilhar uma reação emocional entre o narrador e seus ouvintes ou leitores, caso o texto seja escrito. Para alcançar esse objetivo, os episódios apresentam uma sucessão de eventos fora do comum e concluem o gênero com alguma reação dos personagens principais aos acontecimentos (MARTIN; ROSE, 2008, p. 56). O episódio refere-se a um evento significativo que pode ser engraçado ou trágico, provocando, portanto, reações tanto positivas quanto negativas (BARBOSA, 2018, p. 336). Esse gênero é construído de forma variável, levando em consideração o contexto de cultura e o de situação. Sua construção inicia pela etapa Orientação, que explicita o contexto em que o narrador está inserido e, em seguida, evidencia-se a etapa Evento Marcante. A prosódia é um elemento importante que caracteriza esse gênero, pois a entonação é o que torna o texto engraçado, levando os leitores e ouvintes que compartilham a estória a compreensões diferentes.

Outro gênero que constitui a família estórias é o *exemplum,* que tem como propósito compartilhar um julgamento moral, ao destacar valores sociais. Inicia com a etapa Orientação em que é introduzida uma expectativa apresentando um problema que ocorrerá. Em seguida, a etapa Incidente é evidenciada por uma circunstância temporal dando continuidade às ações. A etapa Interpretação traz ao leitor um momento de reflexão quanto ao julgamento dos personagens, avaliando o comportamento dos participantes em suas ações que envolvem tanto o coletivo como o individual (MARTIN; ROSE, 2008).

Conforme Martin e Rose (2008, p. 63), o gênero observação destaca-se pelo intuito de compartilhar uma resposta pessoal a coisas ou eventos. Nesse sentido, a sua função é descrever e expressar “comentários pessoais do escritor/falante,

apreciando o efeito dos eventos num determinado tempo" (BARBOSA, 2018, p. 336). As observações apresentam diferenças com relação aos outros gêneros das estórias por serem breves na descrição dos eventos e por apresentarem como ponto principal a apreciação do narrador com relação ao efeito dos eventos (MARTIN; ROSE, 2008, p. 64). Esse gênero também é constituído pela etapa inicial Orientação que, ao mesmo tempo em que contextualiza os acontecimentos, leva o leitor a prestar atenção nas etapas que dão sequência ao texto.

O gênero notícia apresenta diferenças com relação aos outros gêneros da família das estórias, pois não são sequenciadas no tempo. Esse gênero inicia com um evento interessante e, em seguida, revela diferentes ângulos sobre esse evento. Nas notícias, Martin e Rose (2008, p. 75) não discutem padrões de avaliação usados por oradores e jornalistas para envolver e manipular o leitor.

O gênero narrativa, assim como o relato, o episódio e o *exemplum*, apresenta eventos que envolvem avaliação, no entanto há diferença quanto às etapas. A narrativa é composta também pelas etapas Complicação e Resolução. O ponto central da narrativa é como os protagonistas resolvem uma complicação em suas vidas, avaliando essa ação com algum tipo de atitude (MARTIN; ROSE, 2008, p. 65).

Fuzer, Gerhardt e Weber (2016) ressaltam que os pesquisadores da LSF, ao observarem as relações entre os elementos que fazem parte da narrativa e as funções léxico-gramaticais das escolhas linguísticas realizadas, perceberam que as estórias, embora tenham como propósito sociocomunicativo geral buscar o entretenimento dos ouvintes ou leitores através dos fatos e das ações dos participantes, nem sempre se constituem das mesmas etapas e, muitas vezes, apresentam propósitos mais específicos. Dessa forma, "um texto fabular ou um conto, por exemplo, pode se realizar ora como uma narrativa (desde que o propósito seja resolver uma complicação), ora como um exemplum (cujo propósito é julgar comportamentos, sem haver necessariamente uma resolução)" (FUZER; GERHARD; WEBER, 2016, p. 166).

Cada etapa do gênero estória é formada, como já vimos, por fases, recursos que fazem avançar o enredo. As fases são constituídas por uma ou mais mensagens, e uma ou mais fases consistem em uma etapa genérica. Por desempenhar nas estórias o importante papel de entreter os leitores e ouvintes, as fases são responsáveis pelo desenrolar do enredo, interpretando as ações dos participantes, as coisas e os locais, provocando reações emocionais, buscando expor experiências comumente vivenciadas (MARTIN; ROSE, 2008, p. 79). O Quadro 2 explicita os

gêneros pertencentes à família das estórias, bem como os seus propósitos, as etapas e as fases mais recorrentes que constituem cada gênero.

Quadro 2 – Família das estórias: propósitos, etapas e fases mais recorrentes

	Gênero	Propósito	Etapas	Fases
Estórias	**Relato**	Recordação de experiências	Orientação	Cenário Descrição
			Registro de eventos	
	Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação	Eventos Problemas Solução
			Complicação	
			Avaliação	
			Resolução	
	Exemplum	Julgar caráter ou comportamento em uma estória	Orientação	Reflexão Episódio (inclui outras fases)
			Incidente	
			Interpretação	
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação	Reação Resultado Comentário
			Evento Marcante	
			Reação	
	Observação	Comentar sobre um evento	Orientação	Episódio Reação Comentário pessoal
			Descrição do Evento	
			Comentário	
	Notícia	Relatar eventos atuais	*Lead*	Núcleo Satélites (pontos de vista de autoridade ou observador do evento ocorrido)
			Ângulo	

Fonte: Traduzido e adaptado de Rose e Martin (2012, p. 130), Rose (2019, p. 12) e Pires (2017).

Martin e Rose (2008) fazem referência a Jordens (2002), sintetizando que as funções retóricas de cada estória terminam em uma fase avaliativa, sendo diferenciada de acordo com o “ponto” de cada uma. Por exemplo, o “ponto” de um episódio é compartilhar uma reação com o público; o “ponto” de um *exemplum* é compartilhar um julgamento envolvendo questões morais, a observação tem como “ponto” compartilhar uma análise pessoal a coisas ou eventos. O relato e a narrativa apresentam variações entre afeto, julgamento e apreciação nas avaliações (MARTIN; ROSE, 2008, p. 51). As tendências de avaliação na família das estórias são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Família das estórias e tendências em sua avaliação

Gênero	Experiência	Resposta	Experiência	Atitude
Relato	Recontando Eventos	[prosódica]	-	Variável
Episódio	Evento Marcante	Reação	-	Afeto
Exemplum	Incidente	Interpretação	-	Julgamento
Observação	Descrição de Evento	Comentário	-	Apreciação
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	Variável

Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2008, p. 52).

É relevante destacar que os gêneros de texto devem ser trabalhados no contexto escolar, para que os alunos adquiram habilidades de leitura, reconhecendo cada um, e também habilidades de escrita de acordo com a faixa etária em que os estudantes se encontram. Rose e Martin (2012, p. 6) enfatizam a importância de se desenvolver um trabalho de escrita, baseando-se na pedagogia de gêneros, oportunizando ao aluno a construção do seu próprio conhecimento e superando desafios, além de proporcionar o desenvolvimento linguístico e discursivo.

Por ser o nosso objeto de estudo, na próxima seção apresentamos detalhadamente a constituição do gênero narrativa, o seu propósito, as etapas que o compõem, bem como as fases que estruturam o referido gênero.

2.3.2 Gênero narrativa

Segundo o dicionário Aurélio (2012a), o termo “narrativa” tem como significado, dentre outros, o de “ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras” (AURÉLIO, 2021a). No que se refere à literatura, é um “[te]xto em prosa cujos personagens figuram situações fictícias, imaginárias” (AURÉLIO, 2021a). Para Garcia (2012, p. 294), “[t]oda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem

situações dramáticas"[7]*.* Diferentemente desses autores, na perspectiva sistêmico-funcional, as narrativas são expressões culturais que revelam os valores e as crenças de cada povo. Ao mesmo tempo em que o elemento cultural e social que codifica os princípios ideológicos faz com que os textos apresentem diferenças, essas estórias são semelhantes na sua estrutura, cuja organização genérica apresenta as etapas essenciais que compõem um texto narrativo. A narrativa é considerada um gênero, pois leva em consideração não apenas a estrutura composicional, mas também o propósito, a finalidade que ele tem em uma determinada cultura.

> É um gênero porque é usado com um propósito específico na cultura (contar uma estória em que se resolve uma complicação) e é reconhecido por suas etapas típicas (orientação, complicação, resolução) evidenciadas por significados ideacionais, interpessoais e textuais que são realizados por escolhas léxico-gramaticais e semântico-discursivas recorrentes. (FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016, p. 167).

O gênero narrativa, sob o viés da sistêmico-funcional, pertence à família das estórias e difere dos outros gêneros da mesma família por ter como característica principal solucionar uma complicação. Martin e Rose (2008) destacam que a narrativa é um gênero que envolve um evento perturbador, mas difere dos outros na medida em que a interrupção é resolvida pelos protagonistas, retornando a estória ao equilíbrio, conforme o já descrito por Labov e Waletsky (1967). "[O] ponto central de uma narrativa é como os protagonistas resolvem uma complicação em suas vidas, uma vez que eles avaliam a ação complicadora com algum tipo de atitude" (MARTIN; ROSE, 2008, p. 65). Cada texto deve seguir alguns caminhos para atingir a sua finalidade. O gênero a que esses textos pertencem deve ser constituído por passos previsíveis, os quais são chamados de etapas. "Qualquer texto terá mais que um propósito, mas é o principal propósito que determina as etapas que o texto percorre para alcançá-lo" (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 34). As etapas que compõem o gênero narrativa, propostas por Labov e Waletzky (1967), sendo consideradas por Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), são Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda[8] (opcional).

O Quadro 4 traz as etapas e as fases que compõem a narrativa, embora nem todas sejam obrigatórias.

---

[7] Grifo do autor.

[8] É muito comum a Coda estar presente em fábulas.

Quadro 4 – Etapas, fases da narrativa e característica de cada fase

Etapas	Fases	Característica da fase
Orientação	Cenário	contexto de apresentação (identidades, atividades, locais)
	Descrição	contexto evocador (imagens sensoriais: descrevendo pessoas, lugares, coisas)
	Eventos	eventos seguintes
Complicação	Efeito	resultado material
	Reação	resultado comportamental/atitudinal (sentimentos dos participantes)
	Problema	criação de tensão (evento inesperado que cria tensão)
Avaliação	Comentário	introdução dos comentários do narrador
	Reflexão	introdução dos pensamentos dos participantes
Resolução	Solução	liberação de tensão (evento inesperado que libera a tensão)

Fonte: Traduzido e adaptado Rose e Martin (2012, p. 130) e Martin e Rose (2008, p. 79).

A etapa **Orientação** é responsável pela definição do cenário em que os personagens estão envolvidos, apresentando uma sequência de ações esperadas que são avaliadas (MARTIN; ROSE, 2008, p. 66). Nessa etapa, as declarações revelam que uma pessoa, uma coisa, uma situação ou uma ação está sendo avaliada (BARBOSA, 2018, p. 337). Na **Complicação**, há o estabelecimento de um conflito, um acontecimento que modifica a situação apresentada inicialmente pelos personagens, exigindo algum tipo de ação. As avaliações, quando presentes na **Complicação**, podem variar entre afeto e julgamento das pessoas ou apreciação das coisas; é utilizada para fazer uma interrupção da ação, aumentando a tensão do enredo, sendo liberada quando a tensão é resolvida. A etapa **Avaliação** é o momento em que o autor revela uma resolução para a tensão instituída na narrativa. De acordo com Martin e Rose (2008, p. 66), o escopo da **Avaliação** em uma narrativa é tanto retrospectiva, quando os eventos em uma **Complicação** são avaliados, quanto prospectiva, em que a avaliação acontece nos eventos seguintes, na Resolução. A **Resolução** é a etapa em que o problema é solucionado, portanto liberando a tensão após cada complicação. Na etapa **Coda**, esta nem sempre presente, o escritor apresenta o retorno à situação inicial da estória, apontando uma mudança da situação referente ao começo da estória e indicando também o fim da narrativa (MARTIN; ROSE, 2008).

No que se refere às fases de cada etapa da narrativa, é importante esclarecer que nem sempre todas elas estão presentes em todos os exemplares do gênero. Elas podem variar de texto para texto, embora algumas delas sejam bem importantes para que a narrativa avance. Rose (2019) enfatiza que, nas estórias, o **cenário**[9] é a fase que precede outras fases, revelando a hora, o local e as ações praticadas pelos personagens. O cenário é interrompido pela **descrição**, que tem a função de descrever as características, qualidades, comportamentos dos participantes, dos objetos e do espaço em que ocorrem os acontecimentos. O **evento** revela eventos sucessivos, não envolvendo consequências. Nas estórias, os **eventos** são tipicamente avaliados à medida que o enredo se desenrola. As fases **efeito** e **reação** são decorrências das fases anteriores; a primeira refere-se aos resultados materiais, e a segunda configura as atitudes dos participantes em resposta às fases que antecedem (MARTIN; ROSE, 2008, p. 80). O **problema** surge para criar a tensão contrariando uma expectativa positiva. A **solução** ou resolução do problema libera a tensão através de atividades que provocam a volta do equilíbrio, ou seja, contrariam a expectativa negativa criada pelos problemas. O **comentário** tem a finalidade de explicar ou fazer uma avaliação das ações. Quanto **à reflexão**, Rose (2019) salienta que é o momento em que a sequência de atividades é suspensa para introduzir o comentário do narrador (MARTIN; ROSE, 2008, p. 80).

Na seção a seguir, discorremos sobre a produção escrita aconselhada pela pedagogia australiana.

2.3.3 Produção escrita na perspectiva australiana de gênero

Para Rose e Martin (2012), o ensino de gêneros na escola, bem como os elementos que o compõem, são práticas essenciais a serem desenvolvidas pelo professor de modo a contribuir na formação dos alunos. Nesse sentido, a Escola de Sydney criou uma metodologia para análise e construção de textos chamada **Ciclo de Ensino e Aprendizagem**, modelo que possibilita identificar a estrutura e os elementos que compõem cada gênero de texto, além de apresentar os passos para que o aluno desenvolva habilidades linguísticas que contribuirão para suas produções. O Ciclo tem como função, também, organizar instruções para que ocorra o processo

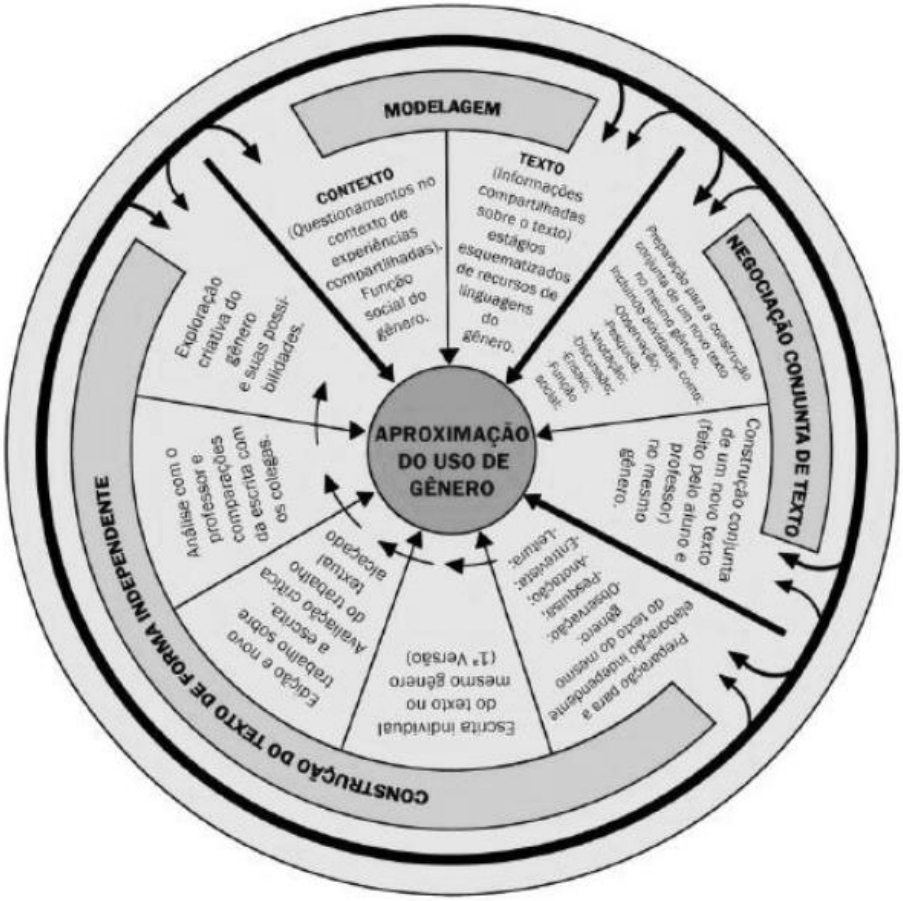
[9] Gerhardt (2017, p. 79) citando Martin (2014, p. 5) informa que os nomes das fases são escritos com letra minúscula.

de interação do professor com todos os seus alunos; assim eles aprendem os conteúdos por meio das tarefas que são solicitadas.

Analisar gêneros de texto sob os preceitos da LSF, bem como fazer a descrição dos significados nos textos agrupando-os em famílias de gêneros para ensinar a escrita na escola, conforme a proposta da Escola de Sydney, é priorizar o contexto e as escolhas feitas para as construções referentes às realizações léxico-gramaticais que reforçam a ideia de ambiente não só social, mas também cultural, apoiando-se em crenças, princípios e valores em uma dada sociedade. Através dos aspectos linguístico-discursivos, da observação da realidade e do meio social do aluno, é possível, em um texto, desenvolver uma visão mais crítica e eficaz (FUZER, 2018).

O **Ciclo de Ensino e Aprendizagem** passou por reformulações ao longo dos anos de aplicação em busca de melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos. Em 1985, o primeiro Ciclo ficou conhecido pela implementação de dois projetos: *Writing Project* (Projeto de Escrita) e *Language as Social Power* (Linguagem como Poder Social). Esses projetos tinham como foco principal o domínio da escrita, destacando os seguintes estágios: Modelagem, Negociação Conjunta do Texto e Construção Independente (ROSE; MARTIN, 2012). Na Modelagem, o objetivo é estabelecer o contexto em que o gênero é produzido, evidenciando a sua função social, bem como as etapas que o constituem. A Negociação Conjunta é o momento em que professor e alunos produzem coletivamente um texto do gênero trabalhado na etapa Modelagem. A última etapa do Ciclo, a Construção Independente, refere-se ao momento em que o estudante produz individualmente um texto do gênero selecionado, com base nos conhecimentos adquiridos nas estratégias anteriores. Em seguida, realiza uma avaliação crítica do texto produzido reescrevendo-o, a fim de fazer as adequações necessárias para alcançar o gênero proposto. Por último, cada um faz a socialização de seu texto, comparando as produções. A Figura 2, proposta por Rothery (1994), representa o primeiro Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias.

Figura 2 – Primeiro Ciclo de Ensino e Aprendizagem e suas estratégias



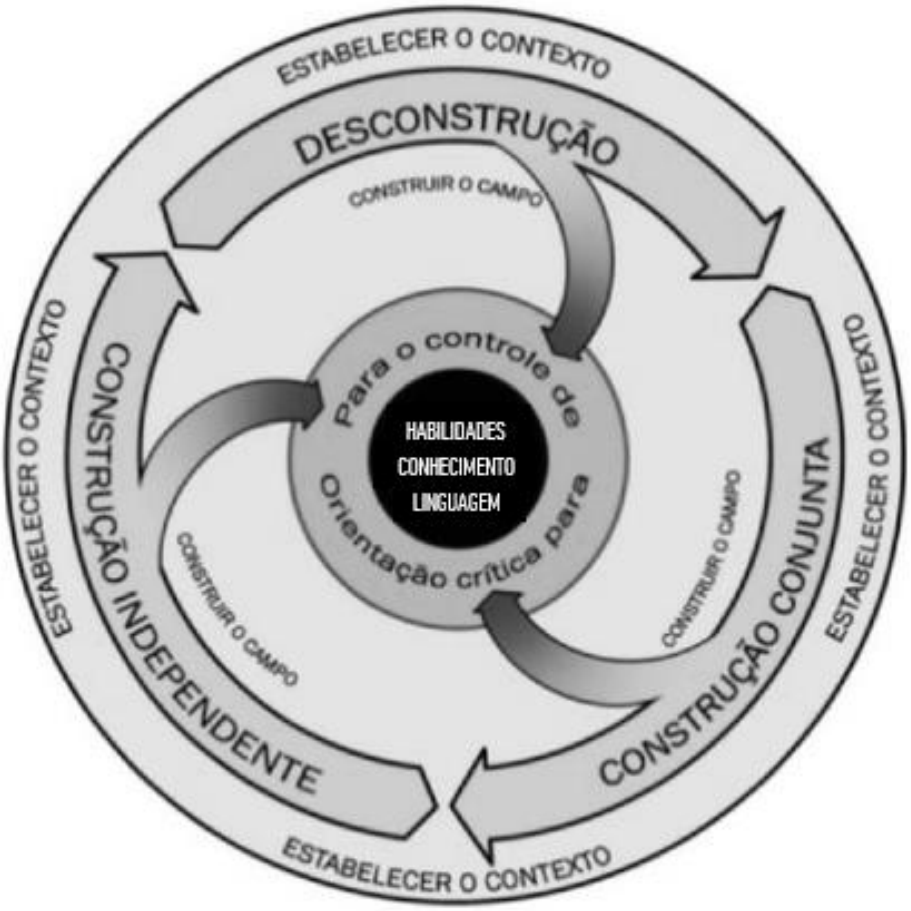
Fonte: Pires (2017, p. 48) traduzido de Rose e Martin, 2012, p.64)

A fim de enfatizar um maior compartilhamento de experiências para se trabalhar com gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), no segundo Ciclo de Ensino e Aprendizagem introduziu-se a Negociação do Campo com o intuito de questionar os alunos sobre o conhecimento que já possuem sobre o campo a ser estudado. Por meio da leitura do texto, alunos e professores decidem sobre a temática a ser trabalhada no gênero selecionado. A etapa Modelagem foi substituída pela Desconstrução, trazendo a ideia de estímulo à capacidade de os estudantes lerem o texto de forma crítica e não simplesmente seguirem um modelo apresentado (ROSE; MARTIN, 2012, p. 66).

Nos anos de 1990, um outro projeto passou a ser colocado em prática pela Escola de Sydney, chamado *Write it Right* (Escreva Certo). Com essa nova proposta, as ações do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que já estavam sendo aplicadas na escola primária, seriam estendidas às escolas secundárias. As estratégias Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente constituem essa

fase do Ciclo (ROSE; MARTIN, 2012, p. 65). A Figura 3 representa as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem referentes a esse período.

Figura 3 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem referente ao Projeto *Write it Right*



Fonte: Oliveira (2017, p. 85) traduzida de Rose e Martin (2012, p. 65).

A Negociação do Campo está presente em todas as ações desse Ciclo, portanto deixa de ser uma estratégia. Na Desconstrução, os alunos são expostos a vários textos que representam o gênero selecionado para produção, buscando o conhecimento desse gênero por parte do aluno. Durante essa estratégia, alunos e professores identificam o contexto cultural e situacional no qual os textos do gênero funcionam, para que eles percebam quais são os propósitos. Também são observados os elementos estruturais que refletem as funções do texto escolhido e como seus recursos de linguagem colaboram para a efetivação das suas funções.

De acordo com Oliveira e Muniz da Silva (2018), a Desconstrução é o momento em que

> o professor mostra como o gênero funciona, qual a sua vinculação com o propósito social da aprendizagem escolar e da vida social e apresenta uma metalinguagem para identificar os seguintes aspectos: qual é o propósito social do gênero; que atores sociais estão envolvidos; qual é a função de cada etapa e fase do gênero e quais traços léxico-gramaticais as caracterizam; que tipo de relação é estabelecida entre escritor e leitor (OLIVEIRA; MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 263).

A Construção Conjunta tem como objetivo o envolvimento do professor e alunos de forma compartilhada, ou seja, a produção do gênero escolhido é realizada por professor e aluno colaborativamente. Essa fase inclui atividades de observação, pesquisa, discussões, troca de ideias, anotações, para que seja possível a construção de um texto conjuntamente. É uma estratégia muito importante, pois a interação entre os envolvidos na atividade proporciona esclarecimentos de dúvidas, que certamente surgirão, e compartilhamentos de saberes. Rose e Martin (2012, p. 73) ressaltam que o trabalho de décadas desenvolvido com professores revela que a Construção Conjunta, quando bem-sucedida, torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem de gêneros de texto em sala de aula. Oliveira e Muniz da Silva (2018, p. 264) argumentam que a Construção Conjunta “requer flexibilidade e organização, pois sua realização é o reflexo do domínio de estratégias para a escrita”.

Na Construção Independente, os alunos constroem individualmente seus textos, buscando orientações dos professores e colegas toda vez que acharem necessário. Aqui, o estudante deve estar preparado para produzir o seu texto, buscando apresentar, por meio de suas escolhas linguísticas, o propósito social da sua construção. Conforme Oliveira e Muniz da Silva (2018), na Construção Independente o aluno deve pensar de forma crítica com relação a sua produção, já que possui a responsabilidade da revisão e edição de seu texto.

Reading to learn (Ler para Aprender) refere-se à proposta mais recente do programa de letramento da Escola de Sydney e tem como ponto central o reconhecimento de que a leitura é essencial para aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, esse programa tem como propósito desenvolver nos aprendizes a leitura e a escrita de forma autônoma, utilizando textos constantes nos currículos escolares. Na sala de aula, os professores questionam o estudante sobre o texto lido, atentando para as repostas de cada um, a fim de observar se houve compreensão sobre o que leram, apresentando-lhes maiores explicações e detalhes sobre o texto. Essas ações proporcionam um maior estímulo no processo de aprendizagem, pois

permite que o aluno reflita sobre o conhecimento já adquirido e as experiências vivenciadas por ele com relação ao tema abordado no texto.

É importante que o professor realize uma orientação de forma explícita em cada estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, para que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar, compreender o que está escrito no texto, as palavras, as frases e suas significações, bem como identificar as inferências que os elementos linguísticos pressupõem (ROSE; MARTIN, 2012). A Figura 4 apresenta as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem mais recente, distribuídas em três níveis.

Figura 4 – Níveis de estratégias no Programa “Ler para Aprender”

Fonte: Traduzido por Gouveia (2014) a partir de Rose (2015)

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem no projeto Ler para Aprender, conforme estabelecido por Rose e Martin (2012), apresenta inicialmente o processo de escolha dos textos de acordo com o currículo e a etapa escolar dos estudantes, bem como a avaliação da aprendizagem. O nível 1 é composto pela Preparação para a Leitura, pela Construção Conjunta e pela Escrita Individual. A estratégia Preparação para a Leitura inicia com a exposição de aspectos do texto que o caracterizam, as etapas e fases que estruturam o gênero e a identificação do propósito sociocomunicativo. A realização da leitura e da desconstrução dos textos conduz o aluno a realizar a sua

produção, baseando-se nas orientações recebidas quanto às escolhas linguísticas e estruturais. Corroborando com o estudo de Rose e Martin (2012), Muniz da Silva (2015, p. 24) salienta que essa estratégia do Ciclo é importante para que os estudantes “compreendam o contexto em que o gênero circula na sociedade”. A autora destaca ainda que a Preparação para a Leitura “permite-nos trabalhar com textos que podem estar além do nível de leitura independente dos estudantes”, ou seja, eles podem ser desafiados a realizarem a leitura de qualquer texto, desde que o professor os auxilie, orientando-os para que haja compreensão do que está sendo lido (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24). A Construção Conjunta refere-se à ação seguinte e traz como proposta a construção de um texto do gênero selecionado entre professor e alunos. É possível usar qualquer ferramenta para a produção - quadro, projetor ou *datashow -,* de modo que todos possam acompanhar as ideias postas no texto e visualizar o que está sendo construído. Na Escrita Individual, os alunos têm a oportunidade de escrever os seus próprios textos, seguindo o modelo apresentado na Construção Conjunta.

O nível 2 é estruturado pelas estratégias Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual e têm como propósito trabalhar com partes menores do texto, mas que apresentam aspectos linguísticos e estruturais relevantes para a aprendizagem do gênero em questão. Na Leitura Detalhada, o professor orienta os alunos com fragmentos do texto, detalhando a sua constituição com relação às etapas e fases do gênero analisado. É importante salientar que a Leitura Detalhada requer do professor muito domínio e conhecimento, pois precisa identificar quais tópicos são essenciais e quais são considerados complexos pelos alunos. A Reescrita Conjunta é a fase em que os estudantes devem reescrever de forma conjunta o modelo trabalhado na Leitura Detalhada, utilizando os mesmos padrões linguísticos evidenciados no texto inicial. Por ser uma produção coletiva, essa tarefa envolve respeito, ajuda mútua e negociação entre todos na turma. Na Reescrita Individual, o estudante fará sua produção de forma individual com base no que aprendeu nas propostas anteriores.

No nível 3, são evidenciadas as etapas Construção do Período, Ortografia e Escrita do Período, que busca o desenvolvimento de habilidades ortográficas e de construção de sentenças. A partir de trechos da Leitura Detalhada expostos pelo professor, os alunos desenvolverão seu trabalho construindo a sua própria sentença.

Com base na descrição apresentada sobre o projeto de letramento proposto pela Escola de Sydney, reforçamos que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem tem como objetivo fazer com que os estudantes conheçam e aprendam a construir textos do gênero pretendido de maneira crítica e reflexiva, aprimorando, assim, as habilidades de leitura e escrita. No gênero narrativa, por exemplo, Fuzer, Gerhardt e Weber (2016, p. 177) destacam que “as marcas linguísticas do texto em correlação com relação a variáveis do contexto possibilita a descrição da estrutura esquemática de gênero em fases e etapas que, por sua vez, realizam o propósito sociocomunicativo pretendido”. As autoras concluem ainda que as análises descritivas dos textos “contribuem para subsidiar atividades pedagógicas que propiciem aos aprendizes consciência linguística para não só compreender os significados dos textos, como também desvendar diversos aspectos da vida em sociedade” (FUZER; GERHARDT; WEBER, 2016, p. 177).

Muniz da Silva (2015) enfatiza a importância de se utilizar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem em sala de aula e argumenta que isso requer muito empenho do professor, para que o aluno compreenda a tarefa a ser realizada e demonstre que ele realmente aprendeu. O estudante precisa ser devidamente preparado para a leitura de textos, especialmente com aqueles com que não tem um maior contato. Dessa forma, a autora destaca que

> [a] utilização do ciclo de aprendizagem baseado em gêneros na sala de aula requer que o/a professor/a se certifique a respeito da compreensão dos estudantes, engaje-os no processo de aprendizagem, estimule-os a pensar sobre o tema em questão e aplicá-lo à própria experiência. À medida que os estudantes respondem às questões de leitura, o/a professor/a pode adicionar detalhes, explicar as razões, construir generalizações, especificações e exemplificações sobre o tema em estudo, parafrasear as respostas dos alunos utilizando termos técnicos e abstratos, refletir sobre a experiência e conhecimento dos estudantes. O emprego dessas estratégias requer que o/a professor/a planifique as aulas com o objetivo de engajar todos os estudantes em atividades de aprendizagem desafiadoras (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 26).

No próximo capítulo, apresentamos parâmetros para elaboração de material didático sobre narrativas na perspectiva da LSF a ser aplicado em uma turma de 7° ano do ensino fundamental.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: PARÂMETROS PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Conforme a abordagem sistêmico-funcional desenvolvida por Halliday (1989), a linguagem é sistêmica, pois é considerada um sistema de elementos linguísticos organizados que exercem uma função. Ao mesmo tempo, a linguagem é funcional, porque está relacionada ao significado que as estruturas gramaticais expressam no texto. Isso equivale dizer que a cada interação, a cada momento em que se faz uso da linguagem, ela apresenta um propósito, uma função específica. Halliday (1989, p. 4) considera a "linguagem como estrutura social, como um aspecto do sistema social", pois ela está relacionada a um "aspecto particular da experiência humana". O autor enfatiza que os termos texto e contexto (CON-TEXTO) são aspectos do mesmo processo e vão além do que é dito e escrito e envolvem também outros acontecimentos, o que comprova que o contexto antecede o texto. A combinação do contexto de cultura com o contexto de situação ocasiona as semelhanças e diferenças entre os textos (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306). Assim, constatamos que a situação ocorre concomitantemente ao discurso.

> Diante disso, o contexto tem um papel relevante para determinar o sentido de um texto e pode ser definido como a situação em que a linguagem está exercendo uma determinada função, ou seja, o ambiente imediato no qual o texto está atuando. Podemos dizer que o contexto está inserido no texto em função de uma relação sistemática entre o meio social e a organização da linguagem. (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

Halliday trouxe essas explicações com base nos estudos e conceitos formulados pelo antropólogo Malinowski que, na década de 20 do século passado, observou que havia uma teoria de contexto antes de haver qualquer comunicação (HALLIDAY, 1989, p. 5), ou seja, para haver discurso, necessitamos primeiramente de um contexto, de uma situação que envolva uma comunicação com propósitos semelhantes. O contexto de cultura, conforme Halliday (1989), é constituído pelas práticas em determinado grupo social, os valores e crenças que perduram ao longo do tempo e que são comuns entre os membros de uma comunidade. Já o conceito de registro apresenta relação com o contexto de situação em que se reproduz a variação linguística quanto ao campo, às relações e ao modo, compreendendo, portanto, ao contexto imediato em que a comunicação acontece. O campo refere-se a ações

sociais que estão acontecendo. As relações envolvem os participantes das ações e os seus papéis no momento da interação. O modo está ligado à estrutura, à forma de apresentação e à função desempenhada pela linguagem. Fuzer e Cabral (2014) ressaltam que o contexto de cultura, também chamado de macrotexto, é mais estável, por representar as práticas, os valores e crenças que permanecem em uma comunidade por muito tempo. O contexto de situação ou o microtexto constitui o momento imediato da interação.

No Brasil, a LSF é uma teoria que vem ganhando espaço, apesar de ainda não estar contemplada nos materiais didáticos oficiais de Língua Portuguesa. Ela se diferencia da gramática tradicional por considerar que as questões gramaticais apresentam uma relação não só com a estrutura interna da língua, mas também com os aspectos externos, com o contexto social e as situações de uso da língua que provocam influências na organização da estrutura linguística. A prioridade não é a forma, mas o significado que as construções revelam, ou seja, a relação léxico-gramatical com a semântica e o discurso (FUZER; CABRAL, 2014, p. 6). Nesse sentido, as propostas das atividades que compõem o material didático contemplam não apenas a classificação dos elementos que estruturam o texto, mas questões que provocam a reflexão do aluno com relação aos significados de cada escolha linguística presente no texto. Segundo Santos (2016, p. 24),

> o docente encontra na Gramática Sistêmico-Funcional uma gama de recursos que permitem o trabalho junto ao estudante de compreensão e reflexão sobre suas próprias construções linguísticas e de outros, que envolvem tanto o nível morfossintático, como o semântico, pragmático e textual.

Assim, a gramática possibilita a percepção das construções e os significados produzidos. “Oportunamente, o professor poderá analisar comparativa ou contrastivamente como a construção orientada pela gramática normativa organiza a língua e produz sentidos, permitindo ao estudante refletir sobre as diferenças e semelhanças entre as variantes linguísticas” (SANTOS, 2016, p. 24). Dessa forma, o aluno compreenderá que a língua está a seu serviço, para atender as suas necessidades comunicativas, percebendo também que o contexto e o seu interlocutor provocam influências nas seleções tanto linguísticas quanto composicionais que são realizadas para atingir um determinado propósito. Sendo assim, ao desenvolver um trabalho em que o ensino da língua evidencia a sua funcionalidade, são

proporcionados muitos benefícios aos seus usuários, pois suas escolhas representam quem são os sujeitos no mundo.

De acordo com a LSF, a construção dos sentidos revelados pelos elementos linguísticos ou construções gramaticais, bem como o propósito sociocomunicativo dentro de um determinado contexto, acontece por meio de três metafunções denominadas por Halliday e Matthiessen (2014) de ideacional, interpessoal e textual.

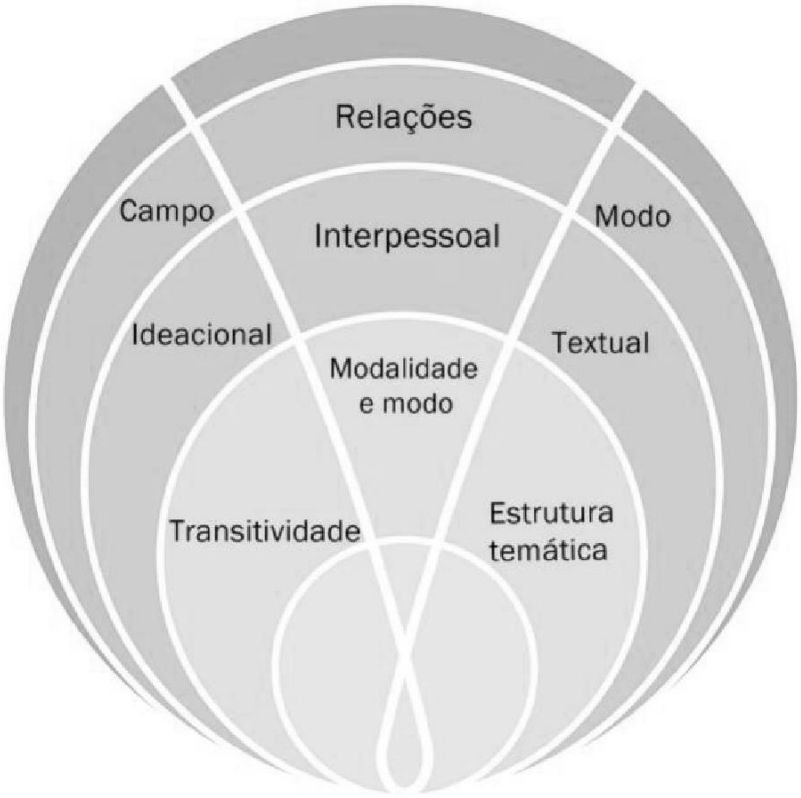
Nas seções a seguir, discorremos sobre as metafunções e sua importância nas práticas de linguagem, bem como os aspectos semântico-discursivos atitudinais do Sistema de Avaliatividade.

3.1 METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM E SUAS REALIZAÇÕES LÉXICO-GRAMATICAIS

A partir das escolhas linguísticas e dos elementos gramaticais realizados no contexto de situação, cujas variáveis são campo, relações, modo, podemos verificar os papéis que eles executam na linguagem. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 30), a linguagem apresenta funções básicas em relação ao nosso ambiente ecológico e social. Essas noções funcionais desempenhadas em qualquer evento comunicativo foram nomeadas por Halliday (1989) de *funções*[10], designação posteriormente alterada para *metafunções*[11] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). As metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão implícitos na interação. São elas: a ideacional, responsável pela compreensão do meio; a interpessoal, que representa a interação entre os participantes; e a textual, que cumpre o papel organizacional da mensagem, preocupando-se com a estrutura da oração e do texto. As três metafunções apresentam uma relação com as variáveis do contexto de situação: campo, relações e modo e, em cada uma, é possível realizar um tipo de análise (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21). A Figura 5 traz a representação das três metafunções nos estratos da linguagem.

[10] Grifo nosso.
[11] Grifo nosso.

Figura 5 – Metafunções e suas representações nos estratos da linguagem



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 22).

Halliday e Matthiessen (2014, p. 30) esclarecem que, na metafunção ideacional, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana e alguns dos recursos da léxico-gramática de todas as línguas são dedicados a essa função. A ideacional distingue-se em dois componentes: o experiencial e o lógico. A função experiencial constrói a representação do mundo que nos rodeia e sua unidade de análise é a oração, enquanto a lógica realiza a combinação de grupos lexicais e oracionais (FUZER; CABRAL, 2014, p. 22). A construção da experiência é realizada pelo sistema de transitividade em que a oração é vista como representação, tanto no que se refere ao mundo exterior, às ações que acontecem, quanto ao mundo interior, ao da consciência, que é constituído por pensamentos, reflexões, crenças.

Na abordagem sistêmico-funcional, a transitividade é vista como um sistema de descrição de toda a oração constituída por processos, participantes e possíveis circunstâncias. Os conceitos desses elementos que compõem a oração são de ordem semântica e representam através de estruturas linguísticas as nossas experiências do mundo (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26-27). O processo é considerado a unidade

central da oração e é configurado por grupos verbais. Os participantes são aqueles que estão envolvidos (pessoas, seres animados ou inanimados, coisas), realizando o processo ou sendo afetados por ele. As circunstâncias representam o tempo, o lugar e o modo como o processo se desenrola.

Halliday e Matthiessen (2014) destacam que existem três tipos de processos considerados principais que têm a função de representar as experiências do ser humano: os materiais, os mentais e os relacionais. Os processos materiais representam as ações e acontecimentos do mundo externo, determinam mudanças no decorrer dos eventos. São orações constituídas por processos como *fazer, construir, acontecer*. Quanto aos processos mentais, são responsáveis pelo mundo interior, pela própria consciência do falante, pelas suas lembranças e reflexões, podendo expressar afeição, cognição, percepção, desejo. Realizam-se por meio de processos como *sentir, perceber, decidir, imaginar, gostar*. Já os processos relacionais são realizados por *ser, estar, ter* e representam as relações dos seres no mundo com características que lhes são atribuídas ou com as entidades com que são identificadas. Destacam-se por auxiliar na caracterização dos personagens e dos espaços onde ocorrem as ações em um texto narrativo.

Dentre os processos de ordem secundária, encontram-se os processos comportamentais, os verbais e os existenciais. Os processos comportamentais ficam situados na fronteira dos materiais com os mentais e representam o comportamento do ser humano envolvendo atividades psicológicas ou fisiológicas, como *dormir, bocejar, tossir, dançar.* Situados entre os processos materiais e relacionais, realizam-se os processos verbais também chamados de processos do *dizer* que representam as atividades linguísticas em variados tipos de discurso. Desempenham um papel importante na oração, pois possibilita a existência de situações que envolvam diálogo entre personagens de um texto narrativo. Além disso, os processos verbais contribuem para a construção de trabalhos acadêmicos em citações que retratam a fala dos pesquisadores. As orações verbais são constituídas pelos seguintes participantes: o Dizente representado pelo falante; a Verbiagem, sendo o que é dito; o Receptor, sendo o participante que recebe a mensagem e o Alvo, que é a entidade atingida pelo processo verbal. Por fim, os processos existenciais, situados entre os materiais e os relacionais, representam a existência de algum ser ou um acontecimento. Desempenham um papel fundamental em textos narrativos, pois

introduzem os participantes no início do texto. A oração existencial é representada pelo processo *haver* e pelo participante chamado de Existente.

A metafunção interpessoal preocupa-se com a organização da realidade social das pessoas com quem nos relacionamos. Nesse caso, a oração expressa dois tipos de representações de fala: uma proposição e uma proposta. A proposição refere-se à utilização da língua para representar troca de informações (declarações ou perguntas), e a proposta, à utilização da língua para troca de bens e serviços (comandos ou ofertas) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 104-105). As funções de fala – solicitar e ofertar informações ou bens e serviços - são essenciais na interação: por meio delas a oração funciona como troca, já que o indivíduo utiliza a linguagem como instrumento de ação para influenciar as atitudes de seu(s) interlocutor(es).

Além disso, expressamos nossa avaliação em relação a quem estamos nos dirigindo e sobre o que estamos falando (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30). Na gramática, o sistema de MODO é responsável pelos significados interpessoais materializados por meio de estruturas oracionais diversas que podem ser expressas pelos modos declarativo, interrogativo e imperativo. A modalidade, outro recurso interpessoal destacado por Halliday e Matthiessen (2014), tem como papel expressar o grau de envolvimento que os escritores e falantes assumem quando apresentam as suas opiniões sobre determinados assuntos ou a forma de julgamento em situações diversas. A modalidade realiza-se por modalização ou por modulação. Enquanto esta ocorre em propostas de oferta com graus de inclinação (inclinado, desejoso, disposto) e comando com graus de obrigação (permitido, aceitável, obrigatório), aquela manifesta-se em proposições, que envolvem troca de informações em graus de probabilidade (certo, provável, possível) e usualidade (sempre, usualmente, às vezes).

A metafunção textual está relacionada à construção do texto para produzir a sequência do discurso, organizando-o e tornando-o mais coeso à medida que ele avança (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31), ou seja, a realização léxico-gramatical da metafunção textual responsabiliza-se pela organização dos significados experienciais e interpessoais. Nesse caso, a oração é vista como mensagem em que o Tema é o ponto de partida da mensagem, serve para orientar aquele que lê ou ouve a informação, tornando possível a sua compreensão, e o Rema é para onde a oração se direciona após o ponto de partida, trazendo informações importantes aos leitores. A organização temática tem o papel de estruturar as informações, ligando orações de

diferentes formas para que o leitor compreenda a mensagem que o escritor quer passar em sua construção, revelando qual o seu propósito. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), essa organização, também chamada de progressão temática, refere-se à sequência ou padrões de Temas ideacionais não marcados que constituem o texto. A escolha entre um ou outro padrão sinaliza qual papel a sequência de orações desempenha - descrever, narrar ou argumentar -, além disso, evidencia o propósito e as atitudes do escritor ou falante (FUZER; CABRAL, 2014, p. 144), ao cumprir a sua organização temática. Halliday e Matthiessen (2014) destacam três tipos de progressão temática: Padrão com Tema constante, Padrão linear e Subdivisão do Rema. No Padrão com Tema constante o Tema ideacional permanece igual por toda a sequência de orações. É no Rema que se constitui a informação das orações. Nessa construção, a retomada do Tema ideacional pode ser realizada pelos seguintes elementos: pronomes, sinônimos, repetição ou elipse. Quanto ao Padrão linear, um elemento que é inserido no Rema de uma oração passa a ser o Tema da oração subsequente e assim sucessivamente, estabelecendo a coesão entre as orações. Por esse motivo é também chamado de padrão “zigue e zague”. Na Subdivisão do Rema, um componente da oração dentro do Rema pode ser dividido e esse elemento é utilizado como Tema nas orações que seguem.

3.2 SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: OS ASPECTOS SEMÂNTICO-DISCURSIVOS NO SUBSISTEMA ATITUDE

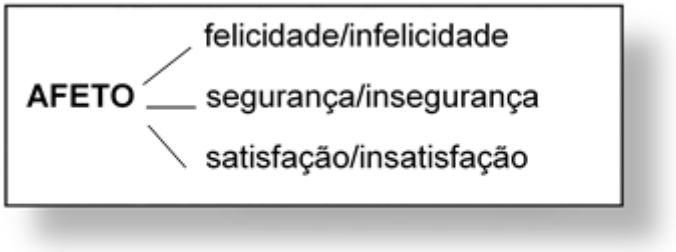
A linguagem apresenta diferentes mecanismos para que seja possível avaliarmos os diversos aspectos do nosso comportamento no dia a dia. O Sistema de Avaliatividade trata da forma como interlocutores expressam seus pensamentos, pontos de vista, sentimentos, atitudes e julgamentos atribuindo avaliações aos diversos aspectos de suas experiências por meio das escolhas linguísticas que realizam (MARTIN; WHITE, 2005). Esse sistema está constituído por três subsistemas: atitude, gradação e engajamento.

O subsistema de atitude é organizado por três regiões semânticas que expressam tanto avaliações positivas quanto negativas: a emoção, a ética e a estética (MARTIN; WHITE, 2005). Essas subcategorias podem ser realizadas de forma implícita ou explícita. A atitude implícita ou indireta sugere a interpretação do leitor/ouvinte (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010). A atitude explícita ocorre quando

uma avaliação positiva ou negativa, intensificada para mais ou para menos, é realizada no texto por meio de Atributos, Epítetos, qualidades nominalizadas e processos com significado atitudinal (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010). O subsistema de atitude ocorre em três campos semânticos: afeto, julgamento, apreciação.

O afeto é responsável pela expressão das emoções; refere-se a uma avaliação marcada nos sentimentos dos falantes/escritores, revelando o comportamento frente às pessoas, coisas, objetos e acontecimentos. Os indivíduos demonstram seus sentimentos e emoções de forma positiva ou negativa, implícita ou explicitamente frente a uma situação de estímulo. A materialização do afeto no discurso pode modificar os participantes, processos e Adjuntos, sendo qualificados por meio de Epítetos, atribuindo qualidade aos participantes ou apresentando uma qualidade por meio de Adjuntos circunstanciais. Martin e White (2005) agrupam as emoções em três conjuntos (Figura 6).

Figura 6 – Subdivisões da categoria afeto



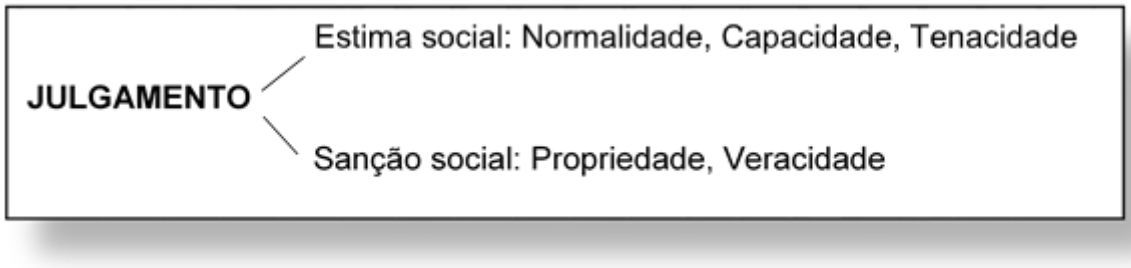
Fonte: Vian Jr., Souza, Almeida (2010, p. 107).

A felicidade/infelicidade está ligada a sentimentos como alegria, tristeza amor, ódio. O conjunto da segurança/insegurança diz respeito às emoções que apresentam relação com o bem-estar social. São sentimentos de paz ou ansiedade em um ambiente envolvendo as pessoas que estão em nossa volta. A satisfação/insatisfação refere-se ao conjunto de emoções que dizem respeito a metas alcançadas ou não, despertando sentimentos de tédio, curiosidade, respeito.

Outra categoria semântica da atitude é o julgamento, o qual está associado à avaliação do comportamento dos indivíduos (MARTIN; WHITE, 2005). Esse recurso semântico apresenta relação com regras de comportamento que determinam como os indivíduos devem agir ou não em um espaço social. O julgamento apresenta duas subdivisões: estima social e sanção social. O julgamento de estima social diz respeito

à admiração ou crítica sem comprometimento quanto às normas, às leis que determinam as regras. O comportamento é avaliado sob a visão da cultura, de forma oral, por meio de boatos, comentários e histórias que são contadas. O julgamento de sanção social é aplicado na forma escrita e apresenta relação com as regras morais e as leis estabelecidas, levando à aplicação de penas ao indivíduo que não seguir a regra. Essas avaliações estão ligadas ao comportamento ético e ao que é certo ou errado. Martin e White (2005) categorizaram os tipos de julgamento subdividindo-os com base em questionamentos que podem ser feitos, possibilitando essa divisão. A sanção social é subdividida em: normalidade (é comum o comportamento do sujeito?), capacidade (o sujeito mostra ser capaz?) e tenacidade (o sujeito mostra ser confiável?) A sanção social apresenta a seguinte subdivisão: propriedade (o sujeito mostra ser ético?) e veracidade (o sujeito é honesto?).

Figura 7 – Subdivisões da categoria julgamento

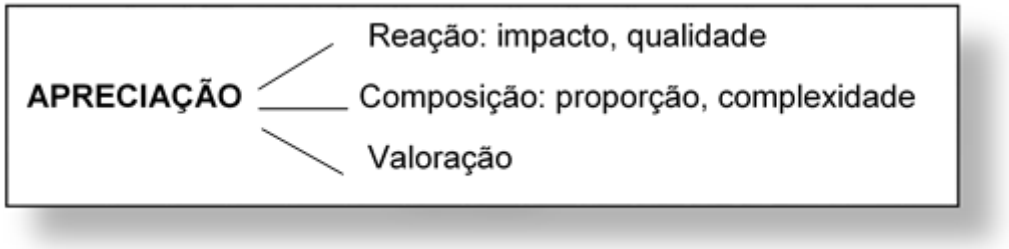


Fonte: Vian Jr., Souza, Almeida (2010, p. 107).

A apreciação é a última categoria do subsistema atitude e representa avaliações sobre os fenômenos da natureza e elementos naturais que estão em nossa volta, bens e serviços de nosso cotidiano (MARTIN; WHITE, 2005). A apreciação pode ocorrer por meio de elementos lexicais ou orações completas expressando a nossa avaliação pessoal sobre os indivíduos, os objetos ou elementos concretos (VIAN JR. ET. AL., 2010). Para realização da apreciação, alguns recursos léxico-gramaticais podem ser utilizados, tais como nominalizações, Adjuntos circunstanciais e processos. No subsistema “apreciação os sentimentos avaliativos são relacionados à forma, à aparência, à composição, ao impacto e ao valor de objetos naturais ou abstratos (processos) e performances” (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 109). A apreciação é categorizada em três tipos: reação, composição e valoração. A reação refere-se à forma como as pessoas reagem frente a certas situações. A composição

diz respeito aos sentimentos com relação ao processo de organização e elaboração das coisas e objetos. A valoração compreende o valor conferido aos objetos, aos elementos (VIAN JR.; SOUZA; ALMEIDA, 2010).

Figura 8 – Subdivisões da categoria apreciação



Fonte: Vian Jr. et. al., (2010, p. 107).

A seção 3.3, embasada nos princípios da LSF e nas orientações da Escola de Sydney, expõe os parâmetros a serem seguidos na produção de nosso material didático sobre narrativas.

3.3 PARÂMETROS PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Quando falamos em material didático, a primeira imagem que vem à nossa mente é o livro didático disponível na escola para professores e alunos. Isso acontece, porque o livro didático é o principal recurso utilizado em sala de aula para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos desenvolvidos na escola referentes a cada componente curricular da Educação Básica. Mas sabemos que material didático engloba não apenas o livro, mas qualquer material que tenha como finalidade mediar a construção do conhecimento no ambiente escolar, como apostilas, metodologias ativas envolvendo jogos educativos, acesso à internet para a realização de pesquisas, entre outros. O Ministério da Educação (MEC), ao se referir ao material didático, destaca que são inúmeros os recursos disponíveis na escola, até mesmo aqueles auditivos ou audiovisuais que podem motivar os alunos no processo de aquisição do conhecimento. O material didático é selecionando de acordo com o objetivo das aulas que pretende desenvolver, os conteúdos a serem trabalhados e as necessidades da turma, de modo a motivar e instigar o aluno para a aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 22-23).

A prática diária do docente requer cada vez mais estratégias metodológicas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa. As ações pedagógicas exigem muita reflexão e um refazer constante das concepções e métodos, considerando, acima de tudo, a especificidade de cada estudante, o que resulta no perfil de cada turma. De acordo com Trojan e Rodríguez (2008, p. 55), geralmente, o material didático atinge sua função principal no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerado um instrumento que sistematiza e estrutura o conhecimento apresentado pelos docentes aos estudantes.

Dessa forma, o material didático torna-se um suporte que facilita a apresentação dos conteúdos em sala de aula. No entanto, sabemos que a apreensão dos conceitos apresentados nos livros ocorre de formas diferentes por cada estudante, uma vez que aquilo que foi internalizado de forma eficiente por um aluno pode não ter sido absorvido na mesma proporção por outro. Nesse sentido, o livro didático não pode ser um recurso de uso exclusivo e seguido à risca; cabe ao professor adequar em sua prática o desenvolvimento das atividades propostas de acordo com a realidade dos educandos.

> É importante lembrar que nenhum material didático pode, por mais bem elaborado que seja, garantir, por si só, a qualidade e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Eles cumprem a função de mediação e não podem ser utilizados como se fossem começo, meio e fim de um processo didático. (BRASIL, 2007, p. 23).

É importante salientar que todo o material didático, seja um livro ou o próprio planejamento que o professor constrói, está ligado a diferentes concepções de ensino e aprendizagem que orientam o processo de construção do conhecimento do aluno. A seleção do material a ser desenvolvido em sala de aula apresenta relação com a perspectiva de ensino que se deseja desenvolver.

Ao construirmos as propostas de cada módulo do material didático, priorizamos seguir uma concepção de ensino e aprendizagem que contemplasse a reflexão e a relação dialógica entre professor e aluno. Nesse sentido, optamos pela abordagem sociocultural[12], pois partimos do princípio de que todo o indivíduo é histórico e social e, por meio de suas interações com o meio em que vive, vai se modificando e se

[12] As outras duas orientações que embasam a produção de material didático são a behaviorista ou comportamental (SKINNER, 1972), que concebe a aprendizagem como um produto da mente humana, e a cognitivista (PIAGET, 1970), que destaca as relações entre conhecimento e mente, a organização da memória e a estrutura mental.

transformando. Essas relações e modificações do sujeito devem ser consideradas pela escola, pois é o ambiente social e cultural que constitui cada indivíduo. Tal concepção de desenvolvimento intelectual foi proposta pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (2001), que buscou compreender o homem como um todo, enquanto ser biológico, social e histórico. Diante disso, surge a perspectiva sociocultural, a qual considera que o homem desenvolve suas habilidades psíquicas, relacionando-se com os outros e com meio que o cerca. A humanização se dá não apenas pelas características biológicas herdadas, mas também pela cultura presente no ambiente, no espaço de vivência e nas interações com os outros seres, ou seja, em uma relação indivíduo/sociedade. Portanto na concepção sociocultural, o desenvolvimento ocorre na interação com o ambiente, o que será internalizado pela criança. Nessa perspectiva, as atividades propostas nos materiais didáticos promovem, por meio de questões reflexivas, a resposta crítica do aluno que interage com aquilo que lê, a valorização do contexto em que o estudante está inserido, tornando-se um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o diálogo, os grupos de discussões, a troca de ideias são fundamentais para a construção do conhecimento.

Orientados pela concepção sociocultural de ensino e aprendizagem (VYGOTSKY, 2001), nesta dissertação, apresentamos um material didático para o ensino do gênero narrativa para uma turma de 7° ano na qual atuamos. Aliados às orientações vygotskyanas, lançamos mão dos princípios da LSF e da concepção de gênero de acordo com o programa de letramento chamado Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

O objetivo do projeto australiano é desenvolver e aprimorar nos estudantes a leitura e a escrita de gêneros escolares. Sob esse viés, o texto é a manifestação da linguagem utilizada nas práticas sociais. Os gêneros representam os modos de interação em qualquer evento social e atingem diferentes propósitos dentro de um contexto de situação e um contexto de cultura, desempenhando funções sociais. O estudo de gêneros agregado à forma como os significados se constroem dentro do texto e dão sentido a ele, levando em conta os contextos culturais e sociais, traz grandes contribuições ao ensino de Língua Portuguesa, já que aperfeiçoam a leitura e estimulam os alunos a realizarem escolhas linguísticas e estruturais adequadas em suas produções.

Rose e Martin (2012), ao conceberem seu projeto de letramento, partem do princípio vygotskyano (VYGOTSKY, 2001) no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem em que a construção do conhecimento acontece por meio da mediação e da interação. Considerando essa concepção de ensino e aprendizagem, para a elaboração do nosso material didático também afiliamo-nos à perspectiva sociocultural de Vygotsky (2001), que aborda a interação social como um aspecto essencial para a aprendizagem. A partir do compartilhamento de ideias ocorre a internalização e consequentemente o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Dessa forma, os grupos de discussões, o diálogo e as diversas opiniões contribuirão para a aprendizagem de cada um. Seguindo essa concepção, o material didático que produzimos para nossos alunos deve proporcionar a construção conjunta do conhecimento sobre o gênero narrativa por meio da interação entre os estudantes da turma sob a orientação da professora regente.

Para a seleção dos textos que constituem o material didático que elaboramos, buscamos como temática estórias sobrenaturais que envolvem suspense e assombração. A escolha do tema tem como intuito despertar o interesse dos nossos alunos, já que é atrativo para a idade escolar em que se encontram. Outro fator determinante para a escolha da temática foi o contexto cultural peculiar em que nossos estudantes estão inseridos, uma vez que esse tipo de narrativa é uma prática rotineira entre pais, filhos, até mesmo entre vizinhos. A contação de histórias sobre assombração, sobre casas abandonadas em que é possível ouvir sons de correntes arrastadas por escravos que habitavam a região em tempos antigos, sobre crenças que vão passando de geração para geração são frequentes nos lares de nossos estudantes.

O material didático, inicialmente, tem como proposta a Preparação para a Leitura (Desconstrução), Leitura Detalhada e Construção do Período, ou seja, a 1ª estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Os alunos, por meio das propostas, responderão às questões que conduzirão a identificação do contexto cultural e situacional da narrativa. Para tanto, as propostas apresentadas no material didático levarão o estudante a identificarem os recursos linguísticos utilizados para a progressão do enredo, bem como os aspectos estruturais que compõem os textos, reconhecendo as etapas e principais fases da narrativa e o propósito sociocomunicativo. Em seguida, as propostas didáticas direcionam o trabalho de modo a atribuir o papel ativo do aluno. Na Construção Conjunta, Reescrita Conjunta

e Ortografia, os alunos produzirão um texto do gênero narrativa de forma coletiva, orientados pelos professores. E, por fim, na Escrita Individual, Reescrita Individual e Reescrita de Períodos os alunos terão como tarefa produzir um texto do gênero narrativa com a temática abordada nos textos trabalhados na 1ª estratégia do Ciclo. No entanto, o enredo de suas produções será constituído pelas crenças e relatos feitos pelos seus familiares sobre episódios espantosos que acontecem/ram nos locais conhecidos por eles ou por vizinhos da região.

Vinculada à concepção sociocultural de ensino, as atividades que estruturam o nosso material didático direcionam a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na turma, proporcionam momentos de interação, troca de experiências partilhadas e valorização do contexto cultural do estudante Na perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 2001), os conceitos cotidianos não necessitam de um quadro institucional, pois a criança constrói seu conhecimento na comunicação imediata com as pessoas que dividem com ela o mesmo espaço social e cultural. Já os conceitos científicos são adquiridos na escola e apoiam-se nos conceitos cotidianos que a criança já construiu (FRIEDRICH, 2012, p. 99-100). Nesse sentido, a proposta didática por nós apresentada na Escrita Individual proporciona um resgate cultural do aluno, das crenças, do ambiente onde vive, de modo a valorizar o conhecimento construído fora do espaço escolar.

Além disso, todas as atividades que envolvem o Ciclo de Ensino e Aprendizagem têm como intuito guiar o estudante para que construa o conhecimento sobre o gênero narrativa e a constituição de sua estrutura. Sob as orientações da professora, os alunos são desafiados e estimulados respondendo às questões, o que permite a colaboração de todos e o avanço daqueles que apresentam maiores dificuldades. Assim, são capazes de construir os seus conceitos sobre o tema, preparando-os para a realização das tarefas seguintes, a Construção Conjunta e a Escrita Individual. Vygotsky (2001) nomeou esse processo de ensino e de aprendizagem como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância existente entre o que a criança consegue fazer de forma independente e o que ela consegue realizar sob a orientação de um adulto ou um colega de nível mais avançado. Para o autor, o papel da escola é estimular a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ela ainda não domina, motivando-a cada vez.

Os PCNs (BRASIL, 1998), no que se refere ao ensino da língua, apresentam várias considerações ressaltando ações a serem realizadas em sala de aula que têm

uma relação com a ZDP. De acordo com o documento, cabe ao professor avaliar a habilidade discursiva dos estudantes, “sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário” (BRASIL, 1998, p. 48). Há um destaque sobre a necessidade de haver a mediação do professor no ensino, destacando a importância de valorizar a opinião do outro e tornando a sala de aula um ambiente de reflexão e respeito. Em situações como essas, “o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações” (BRASIL, 1998, p. 70).

O próximo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos cumpridos para atingirmos o objetivo principal desta dissertação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa que visa à produção de material didático para uma turma de 7° ano, com base no Ciclo de Ensino e Aprendizagem proposto pela Escola de Sydney. Além de caracterizarmos a pesquisa, descrevemos os passos metodológicos, destacando os procedimentos para a elaboração do material didático.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada, pois explora o estudo de gênero de base funcionalista (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012) sustentados pelos recursos semântico-discursivos e léxico-gramaticais (ROSE; MARTIN, 2012), pelos pressupostos da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e pela BNCC (BRASIL, 2018).

Este trabalho empregou inicialmente a metodologia com base bibliográfica na busca de material sobre os documentos oficiais brasileiros orientadores acerca do ensino e produção de textos no ensino fundamental, sobre LSF, gêneros na perspectiva sistêmico-funcional e ensino de leitura e escrita segundo a Escola de Sydney. Sabemos que a pesquisa bibliográfica constitui o passo inicial para a elaboração de qualquer pesquisa, pois, quando nos propomos a investigar determinados temas, necessitamos buscar o que já foi produzido na área, o que nos dará embasamento para o trabalho futuro.

Uma pesquisa bibliográfica ocorre através de registros disponíveis ao público realizados por pesquisas anteriores. Segundo Amaral (2007), o primeiro passo, o ponto de partida, para elaborar um trabalho científico é a pesquisa bibliográfica. Ela é fundamental, pois influenciará todas as etapas posteriores e dará suporte ao estudo na área que se deseja abordar. Esse tipo de pesquisa, conforme Amaral (2007, p. 1), “consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.” O referido autor destaca ainda que “a revisão da literatura deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, a fim de separar artigos que têm validade daqueles que não têm” (AMARAL, 2007, p. 2).

Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica, também chamada de fontes secundárias,

> abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 182).

A pesquisa bibliográfica não é considerada como uma mera repetição das pesquisas que já foram realizadas com relação a determinada temática, mas possibilita analisar um tema sob uma nova perspectiva, chegando a conclusões diferentes e inovadoras (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 182).

Para Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica traz como vantagem permitir que o investigador tenha acesso a um conjunto de fenômenos e informações bem mais amplas do que as pesquisas que faria diariamente. Estudos que abrangem dados de toda a população brasileira, por exemplo, seriam impossíveis de serem realizadas pelo pesquisador por serem dados coletados em várias áreas do país. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica adequada, o pesquisador pode contar com esse tipo de informação.

Em nossa dissertação, após a coleta intensiva de dados bibliográficos, passamos à segunda fase de nosso trabalho, que compreendeu a análise do funcionamento da linguagem quanto à estrutura léxico-gramatical, bem como a semântica do discurso que realizam o contexto no texto selecionado para a modelagem, o que possibilitou destacar o que é mais relevante para o alcance do propósito sociocomunicativo. Na sequência, descrevemos em cada proposta que constitui a 1ª estratégia do Ciclo, a Preparação para a Leitura (Desconstrução) as metafunções mobilizadas que direcionaram a elaboração das questões. Dessa forma, verificamos quais recursos linguísticos precisam ser ensinados aos alunos, de modo a prepará-los para ler e escrever outros textos do mesmo gênero.

O terceiro passo do nosso estudo diz respeito à elaboração do material didático acerca do gênero narrativa, a ser aplicado em uma turma de 7º ano do ensino fundamental com base nas orientações estabelecidas pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem preconizado pela pedagogia australiana com foco na terceira fase do projeto denominada *Reading to Learn*: Preparação para a leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual. Dessa forma, tivemos como objetivo, por meio da produção desse material didático, promover um melhor desempenho no grau

de letramento e desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos no que se refere ao gênero em questão, bem como apresentar aos professores de Língua Portuguesa orientações para a aplicação dessa metodologia de ensino de leitura e escrita de textos diversa das encontradas nos livros didáticos.

O quarto e último passo refere-se à apresentação de sugestões de respostas às atividades que compõem o material didático que complementa as instruções aos professores que aplicarem a metodologia contemplada em nosso estudo.

A seguir, explicitamos com mais detalhes nossos passos metodológicos.

4.2 PASSOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, precisamos perfazer quatro momentos diferentes com passos metodológicos distintos:

(1) percurso da pesquisa propriamente dita, realizada para cumprir o dispositivo regulamentar do curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria;
(2) análise do texto-modelo do gênero narrativa, possibilitando a construção das propostas no material didático;
(3) elaboração de material didático seguindo os passos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem a ser aplicada na turma do ensino fundamental selecionada;
(4) apresentação de possibilidades de respostas às atividades.

4.2.1 Percurso da pesquisa

O primeiro momento percorrido por nós ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica, com a qual buscamos dar sustentação teórica a nosso trabalho, o que proporcionou o embasamento epistemológico à nossa investigação. Para tanto, fizemos o seguinte:

a) pesquisa em documento oficiais que norteiam a educação básica, apresentando diretrizes à educação, os PCNs, bem como a definição dos conteúdos mínimos a serem trabalhados na formação básica para garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos, a BNCC (BRASIL, 2018);

b) pesquisa bibliográfica com base nos preceitos da LSF (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUZER; CABRAL, 2014);
c) pesquisa bibliográfica envolvendo os conceitos sobre gêneros textuais conforme os estudos da Escola de Sydney (HALLIDAY, 1989; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; CHRISTIE, 2004; EGGINS; MARTIN, 1997; BAWARSHI; REIFF, 2010; VIAN JR., 2003, 2018; FUZER, 2018; MUNIZ DA SILVA, 2015, 2018; BARBOSA, 2009, 2018);
d) análise dos recursos linguísticos utilizados no texto-modelo, de modo a verificar as realizações léxico-gramaticais (HALLIDAY; MATTHIESSEM, 2014; FUZER; CABRAL) e os aspectos semântico-discursivos (MARTIN; WHITE, 2005) que contribuem para evidenciar as fases dentro de cada etapa do gênero selecionado, a fim de pôr em prática a primeira estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: (Preparação para a Leitura: Desconstrução) (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012);
e) elaboração do material didático (ROSE, 2015), seguindo as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sydney (Preparação para a Leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual), evidenciando as três variáveis do contexto de situação: campo, relações e modo;
f) apresentação de sugestões de respostas das tarefas que constituem o material didático.

4.2.1.1 Escolha do gênero e procedimentos de análise do texto-modelo

Para a escolha do gênero textual, seguimos as orientações estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), que fornecem o embasamento para a construção dos currículos de todo o ensino fundamental. Ao observarmos as sugestões apresentadas pelo documento, encontramos no gênero **narrativa** condições propícias para trabalharmos com alunos do 7° ano em uma escola da zona rural do município de São Sepé, Rio Grande do Sul. Oliveira e Muniz da Silva (2018) salientam que

> [o] professor assume um papel central nesta fase, pois seleciona textos que serão analisados e produzidos nas fases seguintes e planeja estratégias e atividades que serão desenvolvidas. Além disso, explicita-se o conhecimento prévio dos alunos acerca do tópico por meio de um movimento que conecta

> o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolar que se constrói sobre o tema selecionado (OLIVEIRA; MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 262-263).

Quanto à análise do exemplar do gênero narrativa selecionado, identificamos o contexto de situação por meio das estruturas gramaticais que constituem o texto e que desempenham funções de linguagem: as metafunções ideacional, interpessoal e textual. No que diz respeito aos elementos semântico-discursivos, verificamos s funções do subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade. Nesse sentido, foi possível observar as etapas que compõem a narrativa, as principais fases que constituem cada etapa e o sentido que as escolhas linguísticas representam no texto.

4.2.1.2 Escolha da temática

Para a seleção de um exemplar do gênero narrativa, pensamos em uma temática que fosse atrativa à faixa etária em que esses alunos se encontram. Nesse sentido, optamos por um texto que trouxesse como tema o sobrenatural. Essa escolha foi feita também com o intuito de valorizar o contexto vivenciado por esses estudantes e suas famílias, pois, nesse espaço, histórias sobrenaturais que envolvem suspense são muito comuns e são contadas de pais para filhos, envolvendo também a vizinhança e outros habitantes da região. É importante que a escola reconheça as diversas culturas dos sujeitos que estão em seu entorno, pois, assim, o aluno perceberá as qualidades da sua própria cultura, valorizando-a de forma crítica e aprimorando sua criatividade artística. Tudo isso, segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23), “propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais”.

4.2.2 Passos para a elaboração do material didático

Após a pesquisa bibliográfica, realizamos o segundo momento de nossa pesquisa - a elaboração de material didático. Para isso, desenvolvemos um trabalho sobre o gênero **narrativa**, a ser aplicado em uma turma do 7° ano do ensino fundamental, observando o proposto pela Escola de Sydney. A elaboração desse material teve como base as orientações estabelecidas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem da escola australiana, cujo propósito é estimular a leitura e as

produções textuais de forma eficiente na idade escolar, de modo a desenvolver a autonomia linguística em cada estudante da turma. Dessa forma, o material didático foi dividido em três módulos que correspondem às estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem:

- Módulo 1: Preparação para a Leitura (Desconstrução);
- Módulo 2: Construção Conjunta;
- Módulo 3: Escrita Individual.

Em cada módulo, apresentamos inicialmente um Plano de Atividades composto pelos dados de identificação da escola, da turma e do período de aplicação das atividades correspondentes a cada estratégia. Da mesma forma, destacamos o tema da aula, os passos a serem seguidos para o desenvolvimento das atividades, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação do desempenho dos estudantes nas tarefas propostas. Na sequência, apresentamos as tarefas a serem realizadas com os estudantes conforme o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. No decorrer das atividades e sempre que necessário, acrescentamos o item “Instruções ao Professor”, conforme o sugerido por Rose (2015), a fim de disponibilizar orientações aos docentes para a aplicação mais efetiva das tarefas.

4.2.2.1 Módulo 1: Preparação para a Leitura (Desconstrução)

No primeiro módulo do material que elaboramos, a proposta inicial foi fazer um resgate do termo “estórias” que, no contexto brasileiro, é uma expressão em desuso, trazendo à tona a diferença entre “estórias” e “histórias”[13] e o contexto em que devem ser usadas. Por meio de pesquisas, os alunos têm como tarefa responder à seguinte questão: “Que diferença(s) existe(m) entre as estórias e as histórias?” Esse passo inicial é fundamental para que o discente compreenda que, na perspectiva australiana, a narrativa ficcional não é considerada uma “história”, mas uma “estória”.

Após fazer essa reflexão, a turma precisa ter acesso a um exemplar, denominado “Uma história de assombração” de Carpaneda e Bragança (2007)[14]. Os alunos têm contato com o texto por meio da leitura feita pela professora e, em seguida,

[13] Para relembrar a diferença entre *estórias* e *histórias*, segundo a Pedagogia de Sydney, consultar o capítulo 2.
[14] O exemplar que escolhemos foi retirado do livro didático *Porta Aberta*, volume 4, FTD, 2007. Também pode ser acessado no link http://amigasdaedu.blogspot.com/2015/10/conto-de-assombracao-uma-historia-de.html.

são convidados a realizarem uma leitura individual. Esse contato inicial com o texto é importante para que o estudante reconheça alguns aspectos essenciais da narrativa e se familiarize com o texto. No material didático, as propostas referentes à primeira estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem – Preparação para a Leitura (Desconstrução), Leitura Detalhada e Construção do Período – são constituídas de questões reflexivas sobre os elementos linguísticos e estruturais utilizados no texto, bem como propostas que estimulam o aluno a construir períodos presentes no texto utilizando as suas próprias palavras. Nesse primeiro módulo, os alunos são desafiados a identificar o contexto cultural e situacional no qual o texto do gênero funciona, de modo que possam perceber qual é o propósito sociocomunicativo do gênero, quais funções são exercidas por seus elementos composicionais e como os recursos de linguagem utilizados desempenham essas funções. Além disso, por meio das escolhas linguísticas que constituem o texto, a turma faz a identificação das etapas da narrativa: Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução e as principais fases que compõem essas etapas. Corroborando com os estudos de Rose (2008), a estratégia Preparação para a Leitura (Desconstrução) “envolve professores que orientam os alunos a reconhecerem o contexto cultural e as características linguísticas, ou seja, o gênero que se espera que eles escrevam” (OLIVEIRA, 2017, p. 125).

4.2.2.2 Módulo 2: Construção Conjunta

O segundo módulo do material didático refere-se às estratégias Construção Conjunta, Reescrita Conjunta e Ortografia e corresponde ao momento em que a produção textual ocorre de forma coletiva envolvendo interação, troca de ideias e esclarecimento de dúvidas. Professor e alunos constroem um texto do gênero narrativo, sempre observando as fases e etapas características do gênero. As propostas relacionadas a essa estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem são questões que retomam os passos trabalhados anteriormente e que orientam os estudantes para a produção coletiva, estimulando-os a realizarem escolhas linguísticas adequadas para o gênero em questão e os elementos semântico-discursivos responsáveis pela constituição do texto. Após as sugestões dos alunos serem registradas na lousa ou no *datashow,* e a produção coletiva for efetivada, o professor fará a proposta da Reescrita Conjunta, ou seja, a turma será estimulada a

reescrever o texto observando a ortografia e aprimorando as escolhas linguísticas realizadas inicialmente em cada período para que a construção de cada etapa da narrativa seja realizada integralmente.

4.2.2.3 Módulo 3: Escrita Individual

Após a Construção Coletiva, segue o Módulo 3, referente às estratégias Escrita Individual, Reescrita Individual, Escrita de Períodos. Esse é o momento em que os alunos colocam em prática tudo o que aprenderam nas ações anteriores. Cada aluno produz seu texto narrativo, seguindo as orientações estabelecidas. Nossa proposta para esse momento é que os alunos façam um resgate das estórias sobrenaturais que são contadas pelos familiares. Cada um deve, anteriormente, solicitar a pais, avós e pessoas que habitam a mesma região que façam relatos de situações intrigantes que aconteceram com algum vizinho ou que foram vivenciadas por eles mesmos ou até pelos seus antepassados. Esses relatos devem ser registrados no caderno para que os estudantes possam apresentá-los oralmente à turma e utilizá-los em suas produções textuais. Os textos serão reescritos para que sejam feitos ajustes tanto no que se refere à escrita de períodos, à ortografia e pontuação como na estrutura composicional da narrativa. Após o processo de reescritura, as produções serão editadas, compartilhadas na turma e, em um futuro próximo, serão publicadas no livro “Construindo Autores”, construído pelos estudantes podendo, assim, ser apreciado por toda a comunidade escolar.

Nas seções seguintes, apresentamos as características do local onde será feita a aplicação da proposta didática e os sujeitos envolvidos nas atividades.

4.3 AMBIENTE ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determina que a educação é uma garantia assegurada a qualquer indivíduo. Como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As escolas são instituições oficiais, criadas por lei, onde a educação acontece, mas isso não significa dizer que é só nesse espaço que a criança adquire o

conhecimento. A LDB (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Federal, regulariza a educação brasileira, no Artigo 1°, reconhecendo que o ensino “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Esse artigo revela que a educação está nos mais variados espaços que a criança frequenta; o conhecimento adquirido fora do espaço escolar revela a identidade do nosso aluno, a bagagem sociocultural que cada um carrega dentro de si. No intuito de conceber espaços para que a educação formal se desenvolva, as escolas foram criadas pelo Poder Público para que a prática do ensino fosse realizada de forma igualitária para todos, conforme os princípios instituídos nos PCNs: “É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.” (BRASIL, 1998, p. 27).

Esse ensino vai além do que é aprendido nas inter-relações vivenciadas pelos alunos e devem ser consideradas e valorizadas pela escola. A escola, como instituição pública, gratuita e obrigatória, assume o importante papel de desenvolver o conhecimento científico que é constituído em uma prática planejada e intencional, partindo sempre do contexto em que as crianças estão inseridas. Nesse sentido, a educação em uma instituição oficial preocupa-se com a formação moral dos alunos, preparando-os para viver em coletividade e, além disso, “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Para tanto, é necessário que a escola seja um espaço que ofereça um ensino de qualidade e que, conforme descrito na BNCC, busque produzir um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 1).

Além da busca pela qualidade na educação, a BNCC traz em seu documento o papel que os sistemas de ensino, redes e escolas têm de assegurar um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece a organização da Educação Nacional de acordo com os diferentes níveis de escolarização e as esferas responsáveis pelo

âmbito federal, estadual e municipal. O sistema de ensino federal corresponde às instituições federais; o sistema estadual compreende escolas de ensino fundamental e médio; o sistema municipal relaciona-se às escolas de educação infantil e ensino fundamental. Cada sistema de ensino deve assegurar às unidades públicas de educação básica progressivos graus de autonomia administrativa e também financeira, garantindo o princípio da gestão democrática. A Lei Estadual do Rio Grande do Sul 10.576/95 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), em seu Art. 2°, destaca a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, seguindo o que está estabelecido na Constituição Federal: "Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor" (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

O Poder Público municipal, responsável pelas escolas que fazem parte de seu território, tem o dever de oferecer o ensino público, obrigatório e gratuito. O município de São Sepé[15] prevê essa obrigatoriedade no Art. 152 da Lei Orgânica do Município.

> O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria; II - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; III - Atendimento em creche e pré-escolar às crianças de 0 a 6 anos de idade; IV - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando e realidade local; V - Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência social à saúde. (SÃO SEPÉ, 1990).

A Escola Eno Brum Pires é uma instituição localizada na zona rural, criada e mantida pelo Poder Público do município de São Sepé, Rio Grande do Sul. Também chamada de escola-núcleo, foi inaugurada com o intuito de integrar as escolas fundamentais do interior que ofereciam apenas o ensino fundamental incompleto (1ª a 5ª série). Com a nucleação, a instituição passou a oferecer o ensino fundamental completo, matriculando todos os alunos lotados nessas pequenas escolas, conforme previsto na Lei Orgânica do Município, em seu parágrafo 1° do Art. 160.

[15] "São Sepé é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região central do estado, distante 265 quilômetros da capital Porto Alegre. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2018, era de 23.690 habitantes." Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Sep%C3%A9>. Acesso em: 23 mar. 2021.

> O Município e o Estado, em cooperação, assegurarão, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, uma escola central de ensino fundamental completo que assegure o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. (SÃO SEPÉ, 1990).

A Secretaria Municipal de Educação de São Sepé (SMEC) é o órgão responsável pela organização das instituições educacionais que integram o município, mantendo e desenvolvendo políticas e planos educacionais integrados à União e aos Estados.

Atualmente, a escola Eno Brum Pires atende 106 alunos, da pré-escola ao 9° ano. Seu funcionamento é de forma integral, em dias alternados, ou seja, o atendimento ocorre três dias da semana (segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras), iniciando a sua jornada diária de trabalho às 7h50min e terminando-a às 16h25min. Essa organização segue o que está previsto na LDB (BRASIL, 1996), de acordo com o Art. 23, concedendo a liberdade para que as instituições educacionais se organizem de acordo com as suas realidades sociais, desde que os duzentos dias letivos, no mínimo, sejam ofertados.

> Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Seguindo as orientações da LDB (BRASIL, 1996), essa estruturação também está prevista na Lei Municipal de n° 2.800/07, no Art. 16, que institui o ensino no município de São Sepé.

> O ensino fundamental no Sistema de Ensino será organizado em série/anos anuais, admitidas outras formas de organização quando o interesse do processo ensino-aprendizagem assim o recomendar, de acordo com as normas definidas pelo Sistema Municipal de Ensino. (SÃO SEPÉ, 2007).

A escola Eno Brum Pires é considerada uma escola de difícil acesso, pois fica a 36 quilômetros da sede do município, distância que muitas vezes impede nossos alunos de participarem de diversos eventos promovidos pela SMEC, como Feira do Livro, apresentações teatrais, Feira de Ciências, Mostras Culturais, entre outros.

A estrutura física do prédio é composta por sete salas de aula, uma sala da equipe diretiva, uma secretaria, uma sala dos professores, uma cozinha, um refeitório,

dois banheiros para os alunos e um para os professores, uma biblioteca que tem seu espaço dividido com um laboratório de informática com quatro computadores. Há uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado aos alunos que necessitam de atendimento especializado de modo a eliminar as barreiras que impedem a participação efetiva na sala de aula. No início do ano de 2020, por falta de espaço físico para acomodar todas as turmas, a sala de AEE estava sendo utilizada por uma turma regular e, por esse motivo, o atendimento realizado pela educadora especial acontecia na biblioteca, todas as sextas-feiras. A escola apresenta um aparato tecnológico bastante precário, tanto no que se refere a um local adequado para pesquisa e aulas interativas, como à rede de acesso à internet.

A maioria dos estudantes da Escola Eno Brum Pires são oriundos de comunidades distantes e, por isso, utilizam o transporte escolar para se deslocarem de sua casa até a escola, levando, em média, 1 hora para realizar o trajeto. Assim, muitos saem de suas casas em torno das 6h30min e retornam às 17h30min. A escola oferece o café da manhã e, em seguida, é dado o sinal para que os alunos iniciem seus estudos. A partir das 11h30min, o almoço é servido, e às 11h45min as crianças têm um intervalo para descanso. Às 12h35min é dado o sinal aos alunos para que retornem às salas, a fim de dar continuidade às atividades. É uma jornada de estudo bastante exaustiva que exige muito esforço e concentração dos estudantes e requer dos professores uma dinâmica diferenciada em suas aulas, para que se tenha um maior rendimento nas atividades propostas.

No inverno, em que o período de chuvas se torna mais intenso, algumas linhas realizadas pelos transportes escolares ficam intransitáveis, o que impossibilita a frequência dos alunos advêm de locais mais distantes. Sem dúvida, essa realidade interfere consideravelmente no rendimento escolar das crianças, pois é uma situação que se repete durante semanas. Nesses casos, os professores devem oferecer todo o suporte didático para que o estudante não saia prejudicado no seu processo de aprendizagem.

A direção da escola é composta por uma diretora e uma vice-diretora, a qual desenvolve também o papel de coordenadora pedagógica e, eventualmente, professora substituta da turma da pré-escola. A equipe docente é constituída por 16 professores que desenvolvem seus trabalhos com as turmas dos anos iniciais e finais. No início de 2020, a mantenedora determinou que as turmas do 1° e 2° anos fossem

atendidas de forma multisseriada devido ao pequeno número de alunos que compunham cada turma.

Apesar de ser uma realidade difícil, os profissionais que atuam na escola são muito comprometidos e buscam o melhor para os seus alunos, levando até eles não apenas o conhecimento científico de cada disciplina, mas proporcionando também momentos de interação e aprendizagem fora do ambiente escolar através da promoção de excursões e viagens de estudos. Os recursos para realizar essas atividades extraclasse são arrecadados pelos próprios estudantes, por meio da venda de rifas, venda de lanches no recreio e de colaborações de grandes proprietários que residem nas proximidades da escola.

Quanto ao contexto socioeconômico de nossos alunos, grande parte das famílias são empregados de proprietários de terras que se dedicam ao cultivo de soja, arroz e milho. Alguns são empregados temporários que são contratados apenas para o período de safra, por isso apresentam uma situação financeira instável.

Periodicamente nossa escola recebe visitas da mantenedora que estabelece orientações ligadas à gestão escolar, faz visitas nas salas avaliando o andamento das aulas e as práticas desenvolvidas pelos professores e, em certos momentos, apresenta sugestões de metodologias diferenciadas para que sejam aplicadas pelos professores em suas práticas.

Com o intuito de discutir questões acerca do trabalho desenvolvido na escola, o quadro de professores juntamente com a equipe diretiva realiza mensalmente o Momento Pedagógico. Esse espaço é justamente para que se faça uma reflexão sobre as ações que acontecem na escola, sobre os conteúdos aplicados nas turmas, sobre dúvidas e angústias na prática pedagógica, enfim, um momento de compartilhamento de ideias e de sugestões para definir quais rumos a escola deve tomar para garantir a aprendizagem dos estudantes. A Secretaria de Educação também proporciona momentos de formações através de cursos e palestras, a fim de que os docentes busquem atualizar-se, preparando-os para enfrentarem os desafios que surgem diariamente no ambiente educacional. Com a implantação da BNCC (BRASIL, 2018), as formações foram realizadas com frequência e organizadas por grupos de professores das áreas afins para que pudessem discutir sobre os conteúdos programáticos das disciplinas e organizá-los dentro de cada trimestre.

Com o advento da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais, na Escola Eno Brum Pires, passaram a ser realizadas ou de modo remoto ou pela estação de rádio

da cidade. Isso exigiu de nós mudança no planejamento inicial de nosso Mestrado, que previa a aplicação e acompanhamento da pedagogia australiana à turma de 7° ano em que trabalhávamos. A opção de fazer a aplicação *on-line* também não se concretizou, devido à dificuldade de acesso a recursos tecnológicos e de rede adequados por parte da maioria dos alunos. Em vista do novo cenário que se desenhou, optamos por elaborar um guia de leitura e escrita de uma narrativa fantasiosa em forma de material didático, a ser aplicado em um futuro ainda incerto na turma.

Dessa forma, por meio do material didático, pensamos proporcionar aos estudantes uma trajetória de escrita baseada em experiências já testadas e aprovadas em outras partes do Brasil e do mundo.

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A turma escolhida para prepararmos nosso trabalho é um 7° ano que inicialmente era composta por dez alunos. São crianças com a idade entre 12 e 13 anos que necessitam de um estímulo para aprimorar a escrita, a interpretação de textos e a expressão oral. Para garantir o sustento, as famílias desses estudantes possuem empregos em fazendas pertencentes àquela região. Como estudam três dias na semana de forma integral, nos dias em que não há atividades escolares, essas crianças ajudam seus pais na lavoura e nos afazeres domésticos. Analisando todas essas características da turma, pensamos em desenvolver um projeto de leitura e escrita que contribuísse para a produção de narrativas individuais.

Uma vez expostos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, passamos, no capítulo 5, à apresentação da análise do texto-modelo que norteará a elaboração das atividades no material didático correspondentes à Preparação para a Leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual.

5 ANÁLISE DO TEXTO “UMA HISTÓRIA DE ASSOMBRAÇÃO”

Neste capítulo apresentamos a análise do texto “Uma história de assombração” de Carpaneda e Bragança (2007). Inicialmente, descrevemos sobre o contexto de cultura em que o texto está inserido, bem como o contexto de situação, observando as variáveis de registro campo, relações e modo, por meio da análise das realizações léxico-gramaticais e semântico-discursivas que evidenciam as etapas e fases do gênero instanciado na estória. Em seguida, apresentamos comentários sobre as atividades propostas no material didático.

5.1 CONTEXTO DE CULTURA DA ESTÓRIA

Na concepção hallidayana (1989), como já apresentamos no Capítulo 3 desta dissertação, está constituído pelas práticas de determinado grupo social, pelos valores e crenças que que são comuns entre os membros de uma comunidade. Sob o ponto de vista prático, isso nos conduz a estender tal conceito para o tema abordado no texto, seu objetivo, a quem está endereçado e às circunstâncias da publicação.

A narrativa “Uma história de assombração” de Carpaneda e Bragança (2007) encontra-se publicada em um livro didático denominado “Porta Aberta”, de Língua Portuguesa, escrito pelas próprias autoras do texto. A obra, como um todo, faz parte do universo educacional brasileiro, uma vez que foi escrita para ser aplicada nas escolas brasileiras e buscou seguir as orientações dos documentos norteadores do ensino no Brasil. Desse livro, nossa escolha recaiu sobre um texto em particular - “Uma história de assombração”, onde as autoras propõem trabalhar com elementos que dão suspense ao texto como palavras e cenas que despertam o clima de terror, ou seja, os recursos usados para transmitir as emoções dos personagens do texto. Nesse sentido, despertar a imaginação dos estudantes, a manifestação de opiniões sobre partes da narrativa, leva-os a compreenderem que finais inesperados fazem com que as estórias fiquem mais interessantes.

Embora a obra como um todo seja destinado a alunos do 5º ano do ensino fundamental, o texto “Uma história de assombração” foi selecionado por atender tanto os interesses de nossos discentes de 7º ano quanto os nossos em trabalhar com um exemplar típico do gênero narrativa, este da família das estórias.

5.2 CONTEXTO DE SITUAÇÃO E AS ETAPAS DA ESTÓRIA

O contexto de situação diz respeito às variáveis campo, relações e modo (HALLIDAY; HASAN, 1989). O campo da estória diz respeito a um fato misterioso ocorrido com um viajante ao chegar a uma pequena cidade do interior, Matias do Norte. As relações interacionais estabelecidas no texto referem-se a um viajante e a moradores da cidade; já as relações interativas ocorrem entre autoras e possíveis leitores do texto. O modo, por sua vez, manifesta-se escrito, em que a linguagem é constitutiva do texto.

As etapas e fases da estória podem ser depreendidas a partir de elementos léxico-gramaticais e semântico-discursivos que compõem o texto selecionado. São as escolhas linguísticas realizadas responsáveis pela construção das fases que, por sua vez, constituem as etapas (Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução) construindo, assim, a narrativa.

5.2.1 Etapa Orientação

Quanto à variável campo do contexto expresso na história, na etapa orientação, as escolhas linguísticas já remetem ao campo semântico do medo e do suspense, como se verifica no excerto a seguir.

Excerto 1	**Próximo à praça da igreja de Nossa Senhora de Amparo, no vilarejo de Matias do Norte**, **existe uma casa imponente, antiga, fechada** há vários **anos** e com **fama de mal-assombrada**. Na **cidade**, dizem que nela mora uma **alma penada** que vaga pelos **cômodos vazios e empoeirados** do casarão. O **espectro** – segundo alguns moradores do lugar – é visto **em noites de lua cheia**, **quando o luar invade o local** através das enormes janelas **corroídas** pelo tempo, **deterioradas** pelas tempestades.

No excerto 1, a construção linguística que inicia o texto é representada pelo grupo adverbial de lugar “Próximo à praça da igreja de Nossa Senhora de Amparo, no vilarejo de Matias do Norte” configurando, dentro da metafunção textual, um tema marcado, com o propósito de destacar o espaço em que os eventos acontecem e criar expectativas ao leitor. Na sequência, no que se refere à metafunção ideacional, o

processo existencial “existe” acompanhado pelo existente “uma casa” são responsáveis pela apresentação do cenário dos eventos da narrativa.

A metafunção interpessoal pode ser observada pela ocorrência dos Epítetos “imponente”, “antiga” e “fechada” revelando avaliações negativas do tipo atitude/apreciação feitas pelo narrador com relação à casa, sugerindo ao leitor que não se trata de uma casa qualquer, mas de um lugar que desperta insegurança e temor nas pessoas que habitam a região. A marcação temporal “há vários anos” e o grupo nominal “fama de mal-assombrada” reforçam a ideia de pavor, de que ações que acontecem na casa causam estranheza à população da pequena cidade.

Os itens lexicais “alma”, “cômodos” e “janelas” acompanhados pelos Epítetos “penada”, “vazios”, “empoeirados”, “corroídas” e “deterioradas” sinalizam avaliações negativas do tipo atitude/apreciação com relação ao cenário em que se passa a estória intensificando a sensação de mistério e terror. As circunstâncias de tempo “em noites de lua cheia” e “quando o luar invade o local” revelam o momento em que os moradores veem o espectro, o que dizem ser uma assombração, trazendo à tona a crença que desperta o imaginário popular de que em noites de lua cheia algo sinistro pode acontecer.

Para evitar a repetição de expressões ao longo da narrativa, foram utilizados recursos da metafunção textual que são responsáveis pela organização do texto, de modo que a mensagem seja transmitida. No excerto 1, logo no início da etapa Orientação, evidenciamos elementos de coesão referencial que retomam expressões evitando a repetição de outros termos apresentados anteriormente na estória, o que torna o texto mais coeso. O pronome “nela” retoma a palavra “casa”, elemento significativo na estória, pois diz respeito ao cenário das ações. A palavra “espectro" faz referência ao termo “alma penada”, elemento que causa o problema enfrentado pelos moradores do vilarejo. A expressão “cidade” retoma “Matias do Norte”, local onde fica o casarão.

Com relação ao excerto 2, a circunstância de tempo “Nessas noites” é apresentada logo no início, fazendo uma retomada da expressão “noites de lua cheia”, presente no excerto 1, a fim de dar continuidade à sequência de ideias sem repetir as expressões dentro do texto, recurso este que corresponde à metafunção textual.

Excerto 2	**Nessas noites**, **ouvem-se sons de correntes**, **coisas se quebram**, **sinos que tocam**, gemidos, sussurros, sem falar no **barulho de passos apressados estalando no velho piso de madeira**. **Numa cavidade, no alto da fachada, há uma silhueta disforme** que **faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte** a primeira dona do casarão, falecida misteriosamente há mais de meio século. Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, **torna aquele lugar mais sinistro e apavorante**. Ninguém ousa passar por lá, especialmente quando escurece.

Os recursos ideacionais nas orações materiais “ouvem-se sons de corrente”, “coisas se quebram”, “sinos que tocam” revelam ações que representam eventos iniciais da trama com a função de despertar sensações de medo e suspense. A circunstância de lugar “Numa cavidade, no alto da fachada” apresenta o local em que as pessoas dizem ver a alma penada evidenciado pela oração existencial “há uma silhueta disforme”. Em “faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte”, o processo mental cognitivo “faz lembrar” representa a consciência dos habitantes do vilarejo quando veem a silhueta revelando a lembrança que têm sobre a primeira dona do casarão falecida misteriosamente e, por isso, responsável pelos ruídos e visões.

Na oração mental “torna aquele lugar mais sinistro e apavorante”, o processo mental “torna” aliado aos Epítetos de avaliação negativa do tipo atitude/apreciação “sinistro e “apavorante” reforçam a ideia de medo e suspense que o casarão representa no vilarejo. A circunstância de tempo “aquele lugar” assume o papel de elemento de coesão, pois retoma o termo “casarão” evitando a repetição dessa palavra e contribuindo para a sequência de ideias na narrativa. Em “Ninguém ousa passar por lá”, o processo mental “ousa” revela a reação dos habitantes frente à situação sinistra que aterroriza Matias do Norte. Essa avaliação compreende o subsistema atitude/afeto/insegurança, pois o comportamento dos moradores revela sentimentos de temor e insegurança.

Por meio das escolhas linguísticas presentes nos excertos 1 e 2, os quais constituem a etapa Orientação, evidenciamos as fases cenário e descrição, respectivamente, responsáveis pela apresentação do lugar em que ocorrem as ações, da descrição dos elementos que fazem parte desse espaço, da circunstância em que ocorrem, bem como dos eventos iniciais que contribuem para o desenvolvimento do contexto evocador.

A seguir, apresentamos a análise da etapa Complicação.

5.2.2 Etapa Complicação

A segunda etapa da narrativa refere-se à Complicação, que é iniciada por itens lexicais que marcam o início dessa etapa, conforme pode ser visto no excerto 3.

Excerto 3	**Numa noite, por volta das onze horas**, um **vendedor ambulante**, **desconhecendo o que diziam do macabro casarão**, passou por ele **tranquilamente** à procura de uma hospedaria. **Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção**. A tênue luz de um poste, situado bem em frente à entrada principal, tornou possível aquela **visão horripilante**. **− Minha nossa! Credo! Que é isso aí?** **Aterrorizado,** constatou que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro. **De olhos arregalados**, **o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos**, rumo à hospedaria.

O excerto 3 inicia com um tema marcado pela circunstância de tempo sinalizando o começo da etapa Complicação. “Numa noite, por volta das onze horas**”** expressa que a estória toma uma nova direção e um problema surge na narrativa. Na sequência, em “um vendedor ambulante, desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele tranquilamente”, o processo mental “desconhecendo” revela que o participante não conhecia a fama do casarão e que, por esse motivo, age como se nada acontecesse, o que é revelado pela circunstância de modo “tranquilamente”. O Epíteto “macabro” sinaliza a avaliação negativa feita pelo narrador sobre a casa e reforça o ambiente sinistro provocado pelo casarão. Em “Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção”, o processo comportamental “voltar-se” indica que um evento inesperado surge no enredo provocando a tensão. O Epíteto “horripilante”, no grupo nominal “visão horripilante”, reforça esse evento intensificando a tensão instituída na estória.

A estória é contada na voz do narrador observador. A única voz do participante é vista em “- Minha nossa! Credo! Que é isso aí?”. As expressões declarativas exclamativas “Minha nossa” e “Credo”, bem como a interrogativa “Que é isso aí?” revelam a primeira reação do participante frente ao problema. Diante da situação inesperada, o participante apresenta outras reações que podem ser evidenciadas por meio do Epíteto “aterrorizado” e pelo grupo nominal “De olhos arregalados”. Em “o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos”, o processo material “fez”

e a Meta “o sinal da cruz”, bem como o processo material “apressar” e a Meta “os passos” também expressam reações do participante que avaliam o seu comportamento e revelam o aumento da tensão.

Excerto 4	**No dia seguinte**, contou o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como **quem conta um conto aumenta um ponto**, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada.

No excerto 4, a expressão circunstancial de tempo “No dia seguinte” marca o início de um evento contribuindo para o desenvolvimento da narrativa apresentado por novas ações do participante. Na sequência, a expressão popular “quem conta um conto aumenta um ponto” é constituída pelos processos materiais “conta” e “aumenta” evidenciando as ações dos moradores do pequeno vilarejo e sinalizando a avalição negativa do tipo atitude/julgamento/estima social. Por meio desse dito popular, o narrador considera o comportamento dos habitantes negativo, mas, ao mesmo tempo, inferimos que isso já faz parte da nossa cultura, especialmente em cidades pequenas onde é comum os habitantes se conhecerem, e as notícias se espalharem rapidamente com acréscimo de informações.

Excerto 5	**À noite**, sem parar de pensar no ocorrido, desafiando a si próprio e disposto a desvendar o mistério, **resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete.** Estava a poucos metros da funesta casa e já podia ouvir os sons horripilantes. Mesmo assim, não desistiu. **Aproximou-se** ainda mais, **apoiou** a escada na fachada e **subiu**, degrau por degrau. Quanto mais se aproximava, mais evidente ficavam os movimentos daquela silhueta. **Agora ouvia guinchos agudos**. Seu coração disparou, parecia que ia sair pela boca. **Com as pernas trêmulas, continuou a escalada** até ficar cara a cara com o que poderiam ser os restos mortais de certa senhora, que, sem paz, se recusava a abandonar o mundo dos vivos. **Apelou para o que restava de coragem e, devagar, cutucou-o com o porrete.**

O excerto 5 também inicia com uma circunstância de tempo “À noite” indicando o desenrolar da estória por meio do início de outro evento. Na sequência, várias ações são realizadas pelo participante no desejo de desvendar o mistério que impera na pequena cidade. As orações materiais “voltar ao local” e “levando uma escada e um porrete” expressam a motivação para a resolução do problema apresentado no início

da Complicação. Outros processos materiais, como “Aproximou-se”, “apoiou”, “subiu” foram utilizados para a sequencialização das ações contribuindo para a evolução da estória.

A oração mental “Agora ouvia guinchos agudos” expressa a percepção do participante e provoca uma reação que é evidenciada pela oração comportamental “Seu coração disparou”. O grupo preposicional “Com as pernas trêmulas”, que apresenta a reação comportamental do personagem, e o processo material “continuou”, em “continuou a escalada”, representam a continuidade do evento, criando a fase tensão. Em “Apelou para o que restava de coragem e, devagar, cutucou-o com o porrete” o processo mental “apelou” revela o comportamento do participante frente à situação, enfrentando o medo e a incerteza do que poderia encontrar no local. Esse comportamento é reforçado pela oração relacional “restava de coragem” e pela circunstância de modo “devagar”. O processo material “cutucou-o” eleva a tensão ao nível máximo da narrativa e, ao mesmo tempo, revela que, apesar de todo o suspense causado pela cena, o participante criou coragem para desvendar o mistério. Esse comportamento revela uma avaliação positiva.

Os excertos 3, 4 e 5 apresentam escolhas linguísticas responsáveis pela etapa Complicação. Por meio de ações sucessivas que ocorreram nos eventos e as reações do participante, a narrativa evolui e o problema chega ao nível mais alto da tensão.

Em 5.2.3, analisamos a etapa Resolução.

5.2.3 Etapa Resolução

Após a apresentação da Complicação na estória, a Resolução é a etapa seguinte, que tem como papel resolver o problema instituído na narrativa, conforme pode ser visto no excerto 6.

Excerto 6	**Então**... **Que você acha que vai acontecer?** **Rápido! Continue a leitura para ver se você acertou!** **... se desfez o mistério**: **debaixo daquela escultura** danificada pelo tempo, **saiu uma enorme ratazana**, que, apavorada, pulou do nicho e se perdeu na escuridão.

O excerto 6 inicia com o sequencializador “então...”, recurso da metafunção textual que estabelece o vínculo coesivo com o final da Complicação e conduz o leitor para a resolução do problema. Na sequência, as reticências reforçam o suspense com relação ao que vai acontecer e, ao mesmo tempo, introduzem um convite ao leitor. Às vezes, encontramos nas narrativas breves comentários feitos pelo narrador com o intuito de despertar a imaginação das crianças, provocar a troca de ideias e o incentivo à leitura. Essa interferência é evidenciada pela oração interrogativa “Que você acha que vai acontecer?”, a qual revela a busca pela interação com o leitor, fazendo-o refletir sobre um final para a estória.

O apelo “Continue a leitura para ver se você acertou!” é um convite para o leitor, incentivando-o a descobrir qual é o mistério do casarão mal-assombrado. Embora não seja comum nas narrativas e não se referir a uma etapa do gênero, conforme a Pedagogia de Gêneros, o apelo constitui uma exploração da metafunção interpessoal que ocorre “fora” da narrativa propriamente dita, “convidando” os leitores a realizarem um diálogo com a estória lida. Esse é também um recurso para aguçar a curiosidade dos leitores, que o professor poderá usar em seu favor na aula de produção textual.
Após o apelo do narrador, as reticências foram utilizadas para realçar o discurso, enfatizando o término do mistério. Na sequência, a oração material “se desfez o mistério” sinaliza que o problema foi resolvido. Os elementos linguísticos que representam circunstância de lugar “debaixo daquela escultura” e a oração material “saiu uma enorme ratazana” liberam a tensão do enredo, solucionando o problema instituído na narrativa.

A seguir, analisamos a etapa Avaliação, constante no exemplar escolhido.

5.2.4 Etapa Avaliação

O excerto 8 é constituído por itens lexicais que conduzem à etapa Avaliação, que é responsável pela reflexão e pelos comentários do narrador.

Excerto 8	**O enigma da silhueta teve fim. Mas** quanto às visões e aos ruídos fúnebres da sinistra casa, esses, sim, vão continuar **até que outra pessoa se encarregue de desvendá-los.** **Você gostaria de tentar?**

Inicialmente, o narrador apresenta a oração declarativa “O enigma da silhueta teve fim”, que enfatiza a resolução do problema. Na sequência, a conjunção “mas” evidencia que algo não foi resolvido, apenas o problema do vendedor teve resolução. Dessa forma, o comentário do narrador diz respeito à avaliação que faz sobre o participante, destacando sua coragem e determinação para desvendar o mistério e, ao mesmo tempo, por meio da oração material “até que outra pessoa se encarregue de desvendá-los”, desafia outra pessoa que tenha a mesma bravura do vendedor ambulante.

Por fim, novamente o narrador faz um comentário propondo uma interação com o leitor. Na oração interrogativa “Você gostaria de tentar?” o narrador busca compartilhar ideias com o leitor, convidando-o a desvendar mais um mistério do casarão de Matias do Norte.

Na seção a seguir, apresentamos a descrição referentes às questões que constituem o material didático.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO: RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS E SEMÂNTICO-DISCURSIVOS MOBILIZADOS PARA A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Como nosso objetivo principal, nesta dissertação, é apresentar uma proposta de material didático sobre o gênero narrativa, partimos da premissa de que o ensino reflexivo da linguagem deve considerar o contexto social específico em que estiver situado, de modo a construir significados particulares relevantes.

Para desenvolvermos o trabalho sobre o gênero narrativa (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2015), buscamos elaborar um material seguindo a LSF, que considera a linguagem na situação de uso e atende propósitos distintos. Seguindo essa perspectiva, utilizamos também a metodologia de ensino de gêneros escolares desenvolvida pelo grupo de pesquisadores da Austrália denominada Pedagogia de Gêneros, que prioriza a leitura e escrita para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

As propostas que compõem o material didático provocam a reflexão sobre a estrutura do texto, as escolhas linguísticas e as funções que elas desempenham. No planejamento deste trabalho, foi levado em conta o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos, assim como seus valores e interesses pessoais. É

importante que o professor atente para as características e especificidades da turma, quando for planejar a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2015). Também foi de interesse apresentar aos professores de Língua Portuguesa uma sugestão de metodologia de ensino de leitura e escrita de textos diversa das encontradas nos livros didáticos.

As atividades referentes à estratégia Preparação para a Leitura (Desconstrução) do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que compõem o material didático presente nos Apêndices desta dissertação, foram construídas com base nas marcas léxico-gramaticais e semântico-discursivas que constituem as fases e as etapas do texto “Uma história de assombração” (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2007). Sendo assim, contemplamos as três metafunções (ideacional, interpessoal e textual) e o subsistema atitude do Sistema de Avaliatividade.

As atividades iniciais dizem respeito às primeiras estratégias: Preparação para a leitura (Desconstrução), Leitura Detalhada e Construção do Período. A atividade I foi construída com o intuito de resgatar o termo *estória*, já que essa expressão caiu em desuso em nosso contexto. Para os estudiosos australianos, *estória* refere-se a eventos ficcionais, *e história* diz respeito a eventos baseados em acontecimentos reais. Sendo assim, consideramos necessário apresentar essa diferença aos estudantes, a fim de desenvolvermos as atividades sobre a estória selecionada. Para tanto, a nossa proposta na primeira atividade é realizar uma pesquisa na internet por meio de *links* que disponibilizamos na questão e, com base na pesquisa, os estudantes construirão o conceito desses dois termos.

Na sequência, a Atividade I, que faz parte do título “Conhecendo o gênero narrativa”, desperta a reflexão do aluno sobre o que são estórias de assombração, para que servem, a quem são direcionadas. Dessa forma, a atividade possibilita identificarmos o conhecimento prévio que o aluno apresenta sobre a temática explorada na narrativa.

Para darmos continuidade à elaboração do material didático, no título “Conhecendo a estória”, na Atividade I, apresentamos alguns tópicos que serão trabalhados oralmente acerca do que os estudantes lerão, preparando-os para que ouçam o texto com interesse, de modo a compreendê-lo. Essa atividade refere-se à Preparação para a Leitura, importante estratégia que desperta a curiosidade do estudante, fazendo-o refletir sobre o texto a ser trabalhado. Rose (2015) destaca a

necessidade de contar sobre o que é a narrativa, apresentando a sequência das ações por meio de um resumo.

Após a leitura da estória, a Atividade II refere-se a aspectos gerais sobre o texto lido que direcionam ao entendimento da diferença entre os termos “estória” e “história”, se é uma narrativa ou não e quais os sentimentos a estória despertou. Na Atividade III, as propostas têm como intuito fazer com que o aluno identifique o contexto de cultura, apontando para o propósito sociocomunicativo da estória. O contexto de situação é abordado na Atividade IV, onde as questões conduzem o aluno a reconhecer o que acontece no texto, quais personagens estão envolvidos e o modo como o texto é organizado.

Antes de apresentarmos as atividades que propõem a identificação das etapas e principais fases, por ser uma metodologia de ensino diversa das que constituem os livros didáticos de Língua Portuguesa, preocupamo-nos em fazer uma breve explicação sobre o programa proposto pela Escola de Sydney que consiste em trabalhar a leitura e a escrita com base em gêneros de texto por meio de etapas e fases.

Após essa explanação, partimos para a elaboração das questões referentes à primeira etapa do texto “Uma história de assombração”: a Orientação. A Atividade I busca explorar a metafunção textual, ou seja, refere-se à organização dos elementos léxico-gramaticais no início do texto representada pelo tema marcado por uma circunstância de lugar e o que é sinalizado pelo narrador ao iniciar a estória por meio dessas escolhas linguísticas. Na Atividade II, observando os itens lexicais presentes na Orientação, exploramos, no excerto do texto, a estratégia Leitura Detalhada e a reescritura de alguns elementos linguísticos, tais como circunstância, processos existenciais e Epítetos, de modo que, por meio da substituição dessas expressões, os alunos escreverão a sua própria sentença, refletindo sobre a escolha de elementos linguísticos com o mesmo valor semântico e ampliando o seu vocabulário. Essa proposta serve de base para a estratégia seguinte do Ciclo referente à Construção Conjunta.

Com relação à Atividade III, mobilizamos recursos da metafunção ideacional no que diz respeito à identificação de elementos que contribuem para a construção da fase cenário na etapa Orientação, tais como grupos nominais formados por Epítetos e circunstâncias de lugar e de tempo. A Atividade IV explora a metafunção ideacional, ressaltando a identificação do sentido dos processos e suas representações no texto,

o que leva o estudante a compreender que os processos podem expressar ações, caracterizar um espaço, indicar a existência de qualquer ser, além de expressar a representação da consciência do falante.

No que se refere à Atividade V, elaboramos questões que conduzem o aluno a identificar, por meio de recursos léxico-gramaticais, que um problema inicial foi apresentado, e que esse problema provoca uma reação. Sendo assim, o estudante precisará reconhecer no texto quais elementos linguísticos desempenham essas funções. Contemplamos também, nas questões, aspectos de coesão textual, associados à metafunção textual, ao orientar os alunos a localizarem dentro do texto a retomada de palavras para evitar repetições.

A Atividade VI explora a metafunção ideacional e conduz o aluno ao reconhecimento das circunstâncias de tempo e de espaço juntamente com a compreensão sobre a importância desses elementos para o desenvolvimento da estória e, consequentemente, para a construção da etapa Orientação. Assim como na Atividade II, a proposta da Atividade VII contempla a reescritura de sentença por meio da substituição de processos materiais e mentais, bem como de Epítetos. Dessa forma, o aluno compreenderá as significações das escolhas linguísticas, substituindo-as por outras de mesmo sentido, ampliando seu repertório linguístico. Logo após a apresentação das propostas referentes à etapa Orientação, algumas atividades foram elaboradas com o intuito de fazer uma retomada para que o aluno reflita sobre a constituição dessa etapa e delimite-a no texto.

A etapa Complicação geralmente inicia com expressões que indicam uma nova direção, já que um problema será instaurado na narrativa. Tendo em vista essa informação, a nossa proposta na Atividade I dessa etapa diz respeito ao reconhecimento do elemento linguístico que desempenha a função de introduzir um problema na estória. Buscando recursos na metafunção ideacional no que se refere à circunstância de tempo que marca o início dessa etapa, construímos atividades que orientam o aluno a identificar esses itens lexicais no texto e o que eles significam. Da mesma forma, elaboramos questões que conduzem o estudante a apontar no texto o participante da estória que é apresentado no contexto da Complicação.

Para a construção da Atividade II, tomamos como base a metafunção interpessoal, ao explorar as marcas de avaliatividade que sinalizam o comportamento do participante frente ao problema, bem como os Epítetos dirigidos ao cenário das ações que contribuem para o desenvolvimento e o suspense da trama. A Atividade III

traz como proposta a identificação das fases problema e reação do participante. Para a elaboração das questões, lançamos mão da metafunção ideacional, a fim de que o estudante reconheça a fase problema por meio do processo material que revela a ação do participante frente a esse inesperado, bem como os grupos nominais que contêm Epítetos. Exploramos os recursos da metafunção interpessoal para a identificação das avaliações, observando os Epítetos utilizados para caracterizar o cenário e a reação comportamental do participante.

Na Atividade IV, construímos questões reflexivas que avaliam o comportamento dos moradores diante dos relatos do participante da estória. Dessa forma, as questões novamente contemplam a metafunção ideacional e buscam fazer com que o aluno reconheça os elementos linguísticos que expressam circunstância de tempo. Salientamos também a abordagem da metafunção interpessoal, ao solicitarmos aos estudantes a identificação de avaliações atitudinais feitas em relação ao comportamento dos habitantes do vilarejo. A atividade V diz respeito à evolução da narrativa, ao chamar a atenção para as contribuições que as circunstâncias de tempo e os eventos desempenham.

Quanto à Atividade VI, acionamos a metafunção ideacional para apresentarmos propostas que envolvem o reconhecimento dos processos materiais, os quais representam as ações do participante e suas contribuições para a construção da etapa Complicação, além da identificação das reações dos participantes e de seus Atributos comportamentais. A Atividade VII, por sua vez, contempla a metafunção textual, para a qual elaboramos como proposta a identificação de elementos linguísticos que retomam o participante da estória. No que se refere à Atividade VIII, utilizamos como estratégia a reescrita de orações e períodos no intuito de estimular no estudante a reflexão sobre o valor semântico que determinadas expressões apresentam e reescrevê-las de modo a manter o sentido original. As propostas finais referentes à Complicação têm como propósito fazer uma parada para refletir sobre a função que essa etapa desempenha, orientando o aluno a demarcá-la no texto.

A etapa Resolução apresenta questões que levam o aluno a compreender que o problema foi resolvido. Para tanto, na Atividade I, contemplamos a metafunção textual, ao estimularmos a reflexão do discente sobre o sequencializador que introduz a Resolução, explorando também o sentido expresso pelo uso das reticências e as questões que mobilizam recursos da metafunção ideacional, os quais indicam a resolução do problema. Na Atividade II, construímos propostas que exploram a

coesão referencial, recurso da metafunção textual, conduzindo o estudante a identificar a retomada de elementos linguísticos já citados no texto. Encerramos esse bloco de atividades com questões reflexivas sobre a etapa trabalhada, delimitando-a no texto.

Na Atividade I da etapa Avaliação mobilizamos recursos da metafunção interpessoal para o reconhecimento da avaliação feita pelo narrador com relação ao comportamento do participante para desvendar o mistério apresentado na estória e que, ao mesmo tempo, lança um desafio ao leitor. Na Atividade II, acionando a metafunção textual, apresentamos propostas que envolvem a coesão referencial, a fim de despertar a reflexão do aluno sobre expressões significativas que já foram citadas no texto.

O segundo módulo do material diz respeito às estratégias referentes à Construção Conjunta, Reescrita Conjunta e Ortografia, momento que a turma construirá uma narrativa de forma coletiva. As tarefas que propomos para a construção desse módulo giram em torno do que foi trabalhado na estratégia anterior. Elaboramos uma série de questões que norteiam os alunos a construírem cada etapa da narrativa, fazendo-o refletir sobre as fases que devem compor as etapas, bem como sobre as escolhas linguísticas que farão para a construção das fases e consequentemente das etapas. Essa atividade pode ser realizada em grupo e as sugestões serão registradas na lousa ou no *datashow* pelo professor ou por um aluno. Observando as propostas que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem apresenta, propomos também a Reescrita Conjunta do texto, de modo que os estudantes reflitam sobre o que escreveram, atentando para a ortografia, à pontuação e às escolhas linguísticas e aperfeiçoem ainda mais a sua escrita.

O terceiro módulo refere-se às estratégias Escrita Individual, Reescrita Individual e Escrita de Períodos. A atividade proposta é a produção individual de uma narrativa, seguindo as orientações estabelecidas nos módulos anteriores. Depois de realizada a produção e avaliada pelo professor, os alunos terão como tarefa reescreverem, a fim de aprimorar as construções dos períodos que constituem cada fase e etapa do texto.

5.3.1 Avaliação do trabalho com a estória

O texto produzido individualmente será objeto de avaliação para o professor observar se o objetivo do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foi atingido. Para realizar essa avaliação, o professor poderá empregar a sugestão de Rose e Martin (2012, p. 323 e 324), que apontam critérios para a consideração de Contexto, Discurso e Gramática e características gráficas, de acordo com o Quadro 5 apresentado abaixo.

Quadro 5 – Critérios para avaliação das produções autônomas dos alunos

1. Contexto	**Critérios**
Propósito	O texto apresentado é desenvolvido segundo o propósito do gênero narrativa?
Etapas	O texto apresenta as etapas do gênero? As etapas do gênero apresentam uma sequência adequada?
Campo	Quão bem o escritor constrói o enredo, o cenário, as personagens, o tempo e o espaço?
Relações	Quão bem o escritor engaja o leitor?
Modo	A linguagem escrita é adequada para o estágio escolar? Traz muitas características da linguagem falada?
2. Discurso	**Critérios**
Ideação	Quão bem o léxico é utilizado para construir o campo?
Avaliação	Quão bem a avaliatividade é usada para engajar, persuadir e avaliar?
Conjunção	As relações lógicas são usadas adequadamente entre as sentenças?
Identificação	Está claro quem e o que é referido em cada sentença?
3. Gramática e características gráficas	**Critérios**
Gramática	Quão adequadas são as estruturas das sentenças e grupos de palavras para a etapa escolar? Quão precisamente são escritas as palavras centrais e as não essenciais?
Pontuação	Quão apropriada e precisa é a pontuação do texto?
Apresentação	Quão adequada está a paragrafação do texto? Quão legível é a escrita?

Fonte: Adaptado de Rose e Martin (2012, p. 323-324).

Após o professor realizar a avaliação individual das produções referentes à etapa Escrita Individual, os alunos farão a reescritura tantas vezes quantas forem necessárias. Por meio das entrevistas individuais, o professor fará comentários sobre

a produção de cada um, a fim de orientá-los sobre as adequações a serem realizadas nos textos tanto no que se refere aos aspectos composicionais quanto nas escolhas linguísticas que são responsáveis pela construção do propósito sociocomunicativo das narrativas.

A sugestão de material didático teve por objetivo, como informamos no capítulo dos Procedimentos Metodológicos, promover um melhor desempenho no grau de letramento e desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos de um 7º ano do ensino fundamental. Vale lembrar que o material que elaboramos destina-se a uma turma de uma escola do interior do Rio Grande do Sul, o que motivou a escolha do tema e o percurso da proposta. É possível que as atividades que apresentamos sejam aplicadas em diferentes turmas dos anos finais do ensino fundamental, sempre observando o nível de adiantamento em que se encontram os estudantes.

No capítulo a seguir, passamos às Considerações Finais de nossa dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral a elaboração de material didático sobre o gênero narrativa a ser desenvolvido em uma turma de 7° ano do ensino fundamental, seguindo os preceitos da LSF com o intuito de promover um melhor desempenho no grau de letramento e desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos. Além disso, esse material é uma ferramenta de ensino que pode ser utilizada pelos professores de Língua Portuguesa para o ensino efetivo da leitura e escrita diversa daquelas disponíveis nos livros didáticos. Na construção do planejamento, foi levado em conta o contexto social e cultural em que os estudantes estão inseridos, assim como seus valores, suas crenças e interesses pessoais. Vale lembrar que, como já justificado na seção da Metodologia, esta é uma turma de alunos de zona rural do interior de um município do Rio Grande do Sul, cuja preferência se dá por narrativas de mistério, assombração ou terror.

Para a escolha do gênero, procuramos observar o que está estabelecido nos documentos norteadores da educação básica, a BNCC (BRASIL, 2018) e os PCNs (BRASIL, 1998). Esses documentos apresentam em seus textos os gêneros textuais que devem ser trabalhados no componente curricular Língua Portuguesa para todos os níveis de ensino da educação básica e, de forma específica, em cada ano escolar. Dessa forma, chegamos à conclusão de que o gênero narrativa seria bastante propício para trabalharmos na idade escolar em que os alunos se encontram, já que é uma fase em que as crianças apresentam uma grande capacidade de imaginação, invenção e criatividade na construção de enredos.

As propostas elaboradas nesse material giram em torno da metodologia estabelecida no projeto Ciclo de Ensino e Aprendizagem, proposto pelo grupo de estudiosos australianos, chamado Escola de Sydney. Nessa perspectiva, as questões construídas para cada etapa do Ciclo estimulam a identificação das etapas do gênero narrativa, a reflexão quanto ao uso da língua, bem como a busca dos significados de cada escolha linguística realizada dentro de cada etapa que constitui o gênero em questão.

Inicialmente a nossa proposta seria a aplicação presencial do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na turma com o intuito de desenvolver as habilidades linguísticas desses alunos na tentativa da superação das deficiências no que se refere à leitura e à escrita. Com o advento da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais no período

letivo de 2020 foram suspensas e passaram a ser realizadas na modalidade não presencial. Esse contexto impossibilitou a aplicação da pedagogia na referida turma. Dessa forma, pensamos em desenvolver o projeto australiano na modalidade *on-line*, por meio de um aplicativo que proporcionasse a interação entre os estudantes, mas fomos impedidos por constatarmos que a maioria dos estudantes tinha um acesso à internet bastante limitado, o que dificultaria a realização a contento de cada etapa do Ciclo. Nesse sentido, pensando na necessidade de buscarmos propostas de atividades diferenciadas que estimulassem a prática da leitura e da produção de textos e nos benefícios que essa teoria já proporcionou a diversos estudantes de escolas públicas, decidimos produzir um material didático que poderá ser aplicado na turma do 7° ano, quando as restrições impostas pelas autoridades de saúde forem minimizadas. As propostas por nós construídas também ficarão disponíveis aos professores de Língua Portuguesa que tiverem interesse em desenvolver essa prática em suas aulas.

O material didático foi organizado em três módulos, os quais estão relacionados com as três etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem - Preparação para a Leitura (Desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Individual. Em cada módulo, apresentamos um Plano de Atividades, especificando os passos que devem ser tomados para a aplicação das propostas, a metodologia e os recursos utilizados para o desenvolvimento das tarefas. Na sequência do material, acrescentamos o item “Instruções ao professor”, com o intuito de orientar os docentes que utilizarem esse recurso para colocarem em prática em suas aulas. Para a produção das propostas, utilizamos um exemplar do gênero narrativa e construímos questões reflexivas que correspondem às estruturas gramaticais presentes no texto, contemplando, dessa forma, as três metafunções estabelecidas por Halliday (1989): a ideacional, que corresponde à variável campo, responsável pela compreensão do meio; a interpessoal, que diz respeito às relações entre os participantes; e a textual, a qual se relaciona ao modo como a informação é organizada dentro do texto.

O Módulo 1 do material didático refere-se ao processo de desconstrução do texto e, ou seja, o aluno é conduzido a identificar a estrutura composicional do gênero, bem como refletir sobre as escolhas linguísticas. Sendo assim, elaboramos propostas que dizem respeito à etapa inicial do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, a Preparação para a Leitura (Desconstrução). Esse conjunto de propostas apresenta atividades constituídas por questões de reflexão, descrição, múltipla escolha ou associação, que

envolvem a coesão textual, a identificação e a substituição de expressões dentro do texto.

As tarefas que compõem o Módulo 1 podem ser desenvolvidas em 15 horas/aula. Inicialmente consideramos importante desenvolver algumas atividades referentes aos conceitos que diferenciam os termos “estória” e “história”. Para a Escola de Sydney, essas palavras apresentam definições diferentes; a primeira refere-se à ficção; já a segunda apresenta relação com a realidade, o que precisamos manter para nomear os gêneros em questão. Após o esclarecimento dos dois conceitos, os alunos foram desafiados, por meio de algumas questões descritivas e objetivas, a identificarem o contexto de cultura em que o texto está inserido, bem como o contexto de situação e as suas variáveis campo, relações e modo.

Antes da leitura do exemplar, apresentamos alguns comentários que o professor deverá fazer acerca da estória que as crianças lerão, a fim de orientá-los sobre o enredo da narrativa. Logo após a leitura do texto, as propostas buscam provocar a reflexão dos alunos no que se refere aos sentimentos que o enredo desperta, bem como o conhecimento prévio que eles têm sobre o que é narrativa. As atividades foram elaboradas com base nas evidências linguísticas encontradas no texto e o papel que elas desempenham no texto, levando o aluno a identificar e compreender o contexto de cultura e o contexto de situação.

Quanto à metafunção ideacional, as propostas que elaboramos abordaram como categorias semânticas os processos, os participantes e as circunstâncias que constroem o enredo. Com relação à metafunção interpessoal, a construção das atividades foi direcionada de modo que os alunos identifiquem os elementos linguísticos que avaliam o cenário das ações e o comportamento do personagem frente à situação que enfrentam, além de expressões que revelam a opinião do autor. No que se refere à metafunção textual, construímos propostas que levam à percepção da estrutura organizacional do texto, identificando termos que têm a função de retomar elementos linguísticos anteriormente utilizados e pontuação, o que torna o texto coeso e contribui para a sua progressão temática.

Para a elaboração de questões que dizem respeito às etapas e às fases da narrativa, bem como a suas funções, apresentamos, em linhas gerais, a proposta apresentada pela Escola de Sydney, no intuito de expor aos alunos como se constitui o gênero em questão. Na sequência, as propostas exploram as escolhas linguísticas dentro do texto, o que conduz à descoberta das etapas Orientação, Complicação,

Avaliação e Resolução presentes no enredo. Nesse módulo, a avaliação consiste na observação da participação dos alunos por meio da interação e dos questionamentos, bem como no desempenho no decorrer das atividades propostas na etapa inicial do Ciclo.

A Construção Conjunta, que faz parte do Módulo 2, possibilita que o aluno faça um resgate do que foi trabalhado no primeiro módulo e, por meio da interação na turma, será possível a produção do texto de forma coletiva. Para tanto, as propostas fazem uma retomada de cada etapa e de algumas fases da estória. Uma série de questionamentos foram elaborados com a finalidade de estimular a reflexão dos alunos e a interação entre eles. Na medida em que a turma for respondendo de forma oral as questões, o professor fará o registro no mapa conceitual de modo a organizar as sugestões de cada um. Em seguida, com as ideias apresentadas, a narrativa será construída seguindo a estrutura composicional do texto-modelo. A avaliação, nessa etapa do planejamento, prioriza a participação dos alunos por meio da interação e pelas sugestões para a produção coletiva.

No Módulo 3, o estudante é desafiado a produzir o seu texto, baseando-se no conhecimento que ele adquiriu nas etapas Leitura Detalhada - Desconstrução e Construção Conjunta, utilizando como temática a cultura que cerca o local que cada um habita. A Escrita Individual é a tarefa final do Ciclo de Ensino e Aprendizagem e consiste na produção de uma narrativa seguindo a mesma estrutura analisada nos módulos anteriores. As duas primeiras etapas do Ciclo proporcionam ao estudante recursos e modelos de padrões linguísticos para a produção da sua estória. Na Escrita Autônoma, o professor fará a avaliação das habilidades linguísticas desenvolvidas por cada estudante e observará também as fragilidades que cada um apresenta.

A Escrita Individual é uma estratégia que propõe a construção do gênero individualmente, porém os estudantes podem solicitar auxílio ao professor no caso de dúvidas. Esses esclarecimentos prestados aos alunos são fundamentais para aprimorar a escrita, orientando-os a fazerem as escolhas linguísticas adequadas a cada etapa da narrativa, além dos usos corretos das palavras e dos sinais de pontuação.

Nessa etapa, o professor fará uma avaliação detalhada da produção de cada discente, observando quais conhecimentos e habilidades foram adquiridos, bem como as fragilidades que ficaram e que necessitam de uma atenção especial. Recomendamos fortemente que as produções individuais, após lidas pelo professor

da turma, retornem aos estudantes com comentários individuais e que os textos sejam reescritos, a fim de serem ajustados. A retomada sempre é importante, porque as atividades de pós-escrita visam à “adequação do texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social” (FUZER; WEBER, 2012, p. 39).

Ressaltamos também que nos três módulos inserimos informações sobre a aplicação das atividades aos professores que desejarem utilizar o material, com o propósito de orientá-los à condução das tarefas.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem é um projeto que faz parte do contexto australiano e, dessa forma, quando aplicado em nosso contexto, necessita de adaptações, para que tenhamos resultados positivos. Na busca por um ensino da leitura e da escrita eficaz para o ensino fundamental, o nosso propósito, por meio deste trabalho, foi apresentar uma proposta que, com base em estudos e aplicações em turmas de escolas públicas, contribuísse consideravelmente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Além disso, preocupamo-nos também com o professor, principalmente com aquele que não conhece LSF e deseje colocar em prática o Ciclo nas suas atividades escolares. Para isso, sempre que julgamos pertinente, inserimos orientações necessárias para o direcionamento de suas ações no trabalho com gêneros de texto

Por ser esta dissertação um estudo inicial no que se refere à elaboração de material didático baseando-se na metodologia australiana, acreditamos que esta pesquisa pode proporcionar motivação para novos planejamentos com essa pedagogia. Dessa forma, partindo deste material, os professores poderão enriquecer suas aulas criando diversas atividades no intuito de explorar outros gêneros de texto essenciais na escola, contribuindo, assim para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

AURÉLIO. **Dicionário on line de português**. Disponível em https://www.dicio.com.br/aurelio. Acesso em 22.mar.2021a.

_____. Disponível em https://www.dicio.com.br/historia/. Acesso em 22.mar.2021b.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. R. S. **Conte uma história**: um estudo de gêneros na escola sob a ótica da lingüística sistêmico-funcional. 2009. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Gênero da família das estórias no contexto escolar urbano e rural: estágios e escolhas linguísticas. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 331-349, 2018.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Pinto Barbosa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-62.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre**: an introduction to history, Theory, Research, and Pedagogy. West Lafayette: Parlor Press, 2010.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (orgs.). São Paulo, SP. Editora Cortez, 2005, p. 150-190.

BORGES, D. Estória ou história, qual a forma certa? Entenda a diferença e exemplos. **Conhecimento Científico**, [s. l.], 28 out. 2019. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/estoria-ou-historia/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais e pelo Decreto Legislativo. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2020.

_____ **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf. Acesso 23 de set. de 2020.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

CARPANEDA, I. Isabella Carpaneda: a mulher de cem milhões de livros. **[Entrevista disponibilizada em 9 de outubro de 2018, a Internet]**. Disponível em: <https://gpslifetime.com.br/conteudo/variedades/entrevistas/39/isabella-carpaneda-a-mulher-de-cem-milhoes-de-livros>. Entrevista cedida a GPS | Lifetime. Acesso em: 8 jan. 2021.

CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Uma história de assombração**, 2007, Disponível em: <http://amigasdaedu.blogspot.com/2015/10/conto-de-assombracao-uma-historia-de.html>. Acesso em: 5 dez. 2020.

_____. Uma história de assombração. In: _____. **Porta aberta**: Língua Portuguesa São Paulo: FTD, 2007. v. 4.

CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da escola de Sydney em aulas de inglês para fins específicos**: um voo sistêmico-funcional. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CHOMSKY, N. A biolinguística e a capacidade humana. In: CHOMSKY, N. **Linguagem e mente.** São Paulo: Editora da UNESP, p. 311-332. 2009.

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 46, p. 13-40, jan./jun. 2004.

CONTO de terror. In: CONCEITO.DE. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://conceito.de/conto-de-terror>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COPE; B.; KALANTZIS, M. **The powers of literacy**: A Genre Approach toTeaching Writing. Pittsburgh: U of Pittsburgh P, 1993.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. (Ed.). **Discourse as structure and process** – discourse studies a multidisciplinary introduction. Londres: Sage Publications, 1997. p. 335-371. v. 1.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRIEDRICH, J. O aporte específico da escola. In: FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **D.E.L.T.A,** São Paulo, v. 34, n. 1, p. 269-304, 2018.

FUZER, C.; WEBER, S. Um passo de cada vez: A (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 13 (2), 2012. p. 36-60.

FUZER, C. et. al. **Experiências de desconstrução de gênero e escrita conjunta no Projeto Ateliê de Textos**, 2015. Disponível em <http://w3.ufsm.br/ateliedetextos/images/Artigo_Fuzer_Sieduca.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

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

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 18. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GERHARDT, C. **Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva sistêmico-funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa no ensino fundamental.** 2017. f. 236. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GOUVEIA, C.A.M. Compreensão leitora como base instrumental de ensino da produção escrita. In: SILVA, W.R.; MELO, M. A.(org). **Pesquisas em Lingua(gem) e demandas de ensino básico**. Campinas, Pontes Editores, p.203-231,2014.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2nd. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. Parte I. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of a language in a social-semiotic perspective. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 1-49.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of a language in a social-semiotic perspective. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 1-49.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. L M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th. ed. London: Rouledge, 2014.

_____. **An introduction to functional grammar**. 3th. ed. London: Arnold, 2004.

HASAN, R. Parte II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of a language in a social-semiotic perspective. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989a, p. 50-116.

JORDENS, C. **Reading spoken stories for values**: a discursive study of cancer survivors and their professional careers. 2002. Thesis (Doctorate in Medicine)– University of Sydney, Sidney, 2002.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. **Introduction to a science of mythology**. London: Jonathan Cape, 1970-78. 1, 2,3 v.

MARTIN, J. R. **English text**: system and structure. Amsterdam: Benjamins, 1992.

_____. Making history: grammar for explanation. In: MARTIN, J. R.; WODAK, R. (Ed.). **Re/reading the past**: Critical and functional perspectives on discourse of History. Amsterdan: John Benjamins, 2003. p. 19-57.

_____. Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, London, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589809000060>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations**: mapping culture. Londres: Equinox, 2008.

_____. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gênero. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, GO, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

_____. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 305-330, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-305.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

OLIVEIRA, C. N. O.; MUNIZ DA SILVA, E. C. Reflexões para o ensino de gênero em língua portuguesa: contribuições para a Escola de Sydney. In: ALMEIDA, F. A. S. D. P.; XAVIER, V. R. D. (Org.). **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2018. p. 249-298.

OLIVEIRA, S. M. N. **Relatos autobiográficos à luz da pedagogia de gêneros**: uma trajetória com intervenção em classe de alunos de Proeja. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

PEREZ, L. C. História ou estória? **Escola Kids**, 2021. Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/historia-ou-estoria.htm>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PIAGET, J. **L' espistémologie génétique [Genetic epistemology]**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

PIRES, C. Z. **Unindo as pontas da teoria e da prática: contribuições da pedagogia de gêneros sob o viés da linguística sistêmico-funcional na leitura e na escrita de notícias jornalísticas**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PLUM, G. **Text and contextual conditioning in spoken English**: a genre-based approach. 1988. 419 f. Thesis (Doctorate in Philosophy)–University of Sydney, Sidney, 1988.

PROPP, V. Y. **Morphology of the folktale**. Bloomington: Indiana University, 1958.

ROSE, D. Reading to learn: preparing for reading and writing. Book 1. In: **Reading to learn**: accelerating reading and closing the gap. s. l.: s. ed., 2015. 1 DVD.
___. ROSE, D. Detailed Lesson Plans. Book 5. In: **Reading to learn**: accelerating reading and closing the gap. s. l.: s. ed., 2015. 1 DVD, p. 1-25.

ROSE, D. Designing pedagogic registers: Reading to Learn. In: CALDWELL, D.; KNOX, J.; MARTIN, J. R. (Ed.). **Developing theory**: A Handbook in Appliable Linguistics and Semiotics. London: Bloomsbury, 2019. No prelo. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334684457>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: <https://educacao-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/201808/13113757-lei-n-10-576-e-atualizacoes.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ROTHERY, J. ***Exploring literacy in school English*** *(Wrile if Right Resources for Literacy and Learning).* Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SÃO SEPÉ. Lei orgânica do Município de São Sepé de 1990. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul**. São Sepé, RS: FAMURS, 1990. Disponível em: <http://www.saosepe.rs.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/LEI ORG%C3%82NICA.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. Lei 2.800, de 26 de abril de 2007. Institui o sistema municipal de ensino do município de São Sepé. **Diário Oficial dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul**. São Sepé, RS: FAMURS, 2007. Disponível em: <http://www.saosepe.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/01PDF.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SANTOS, H. T. A Gramática Sistêmico-Funcional e o ensino de língua portuguesa: teoria e aplicação. **Linguasagem,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-25, 2016.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, Edusp, 1972.

TROJAN, R. M. RODRÍGUEZ, J. R. Os PCN's e os materiais didáticos para o ensino aprendizagem da arte: o que propõem? **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49 - 71, jan. / jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1397/1194>. Acesso em: 27/09/2020.

VIAN JR., O. O ensino de inglês instrumental para negócios, a lingüística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registro. **The Especialist**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-16, 2003.

_____. A pedagogia de gênero da Escola de Sydney: da análise de gêneros ao ensino e à formação de professores. In: ALMEIDA, F. A. S. D. P.; XAVIER, V. R. D. (Org.). **Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2018. p. 233-248.

VIAN, Jr. O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (Org). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VYGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, p. 111-150. 2001.

APÊNDICE A – MATERIAL DIDÁTICO PARA A APLICAÇÃO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nosso material didático está divido em três módulos. No primeiro, propomos o trabalho de Preparação para a Leitura a partir do texto “Uma história de assombração”, de Carpaneda e Bragança (2007). No segundo, apresentamos uma proposta de Construção Conjunta de outra narrativa, de modo a levar os alunos a observarem as etapas do gênero. Por fim, no terceiro, apresentamos a tarefa final, que consiste na elaboração, por parte de cada discente, de um texto sobre o tema trabalhado desde o Módulo 1 – *assombração*. Esta última consistirá na Escrita Individual.

Cada módulo, por sua vez, está constituído de um Plano de Atividades, de Orientações ao Trabalho do Professor, de Apresentação das Tarefas para os Alunos, e de uma etapa de Avaliação. A Avaliação referente ao último módulo será a que terá mais peso para a atribuição da nota final de cada estudante.

MÓDULO 1

1.1 PLANO DE ATIVIDADES – PREPARAÇÃO PARA A LEITURA (DESCONSTRUÇÃO)

Neste módulo, apresentamos as atividades referentes à primeira estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: Preparação para a Leitura (Desconstrução). As tarefas elaboradas foram construídas com base nos elementos linguísticos presentes em cada etapa da narrativa “Uma história de assombração”. O Quadro 1 apresenta o Plano de Atividades que corresponde à primeira ação do Ciclo.

Quadro 1 – Plano de atividades referentes à Preparação para a Leitura (Desconstrução)

(continua)

Plano de Atividades
Dados de identificação
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Eno Brum Pires
Turma: 71
Ano: 7º ano:
Módulo: 1
Data: (A definir)

Quadro 1 – Plano de atividades referentes à Preparação para a Leitura (Desconstrução)

(continuação)

Tema da Aula		
Preparação para a Leitura – Desconstrução da narrativa “Uma história de assombração”.		
Passos	**Metodologia**	**Recursos[1]**
a) Pesquisa para estabelecer as diferenças entre os termos “Estórias” e “Histórias”.	Inicialmente os alunos farão uma pesquisa sobre os termos “Estórias” e “Histórias” acessando aos links disponíveis no material didático e, baseados nessa pesquisa, construirão os conceitos dos referidos termos.	Lousa, Laboratório de informática ou dispositivo com acesso à internet.
b) Observação do conhecimento prévio do aluno com relação a estórias de assombração.	Os alunos farão reflexões e responderão, oralmente, a algumas questões, expostas na lousa, referentes à estória de assombração.	Lousa
c) Breve apresentação da narrativa	O professor fará uma breve apresentação do texto relatando de forma resumida a narrativa a ser desconstruída.	Texto impresso
d) Apresentação do exemplar do gênero narrativa “Uma história de assombração” à turma.	O texto será exposto pelo professor à turma por meio de um projetor, para que seja de fácil visualização por todos, facilitando, também, o apontamento do professor para cada um dos elementos que constituem o texto.	*Datashow*
e) Distribuição de uma cópia do texto para cada aluno.	Cada aluno receberá uma cópia do texto, a fim de que possa fazer o registro em seu material dos elementos linguísticos significativos apontados pelo professor, bem como delimitar as etapas dentro do texto.	Texto impresso

[1] Os recursos que ora apresentamos adequam-se à aplicação do Ciclo na modalidade de ensino presencial. Entretanto, tal estratégia de ensino pode ser trabalhada por meio do ensino remoto, para o qual alguns recursos materiais deverão ser adaptados.

Quadro 1 – Plano de atividades referentes à Preparação para a Leitura (Desconstrução)

(conclusão)

f) Questões referentes à desconstrução do texto “Uma história de assombração”	A desconstrução do texto será feita por meio de questões reflexivas sobre os elementos linguísticos que compõem o texto levando o aluno a identificar as etapas do gênero narrativa (Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução).	Texto impresso, Material escolar comum, Lápis de cor, canetinhas coloridas ou marca-textos de cores diferentes
Avaliação		
A avaliação será contínua e sistemática, sempre observando a participação dos alunos por meio da interação e questionamentos, bem como no desempenho no decorrer das atividades propostas na etapa Preparação para a Leitura – Desconstrução da narrativa.		
Bibliografia		
ROSE, D. Detailed Reading and Rewriting. Book 4. In: **Reading to learn**: accelerating reading and closing the gap. s. l.: s. ed., 2015. 1 DVD. p. 1-37.		
CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. Uma história de assombração, 2007. Disponível em: <http://amigasdaedu.blogspot.com/2015/10/conto-de-assombracao-uma-historia-de.html>. Acesso em: 5 dez. 2020. _____. Uma história de assombração. In: _____. **Porta aberta**: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2007. v. 4.		

1.1.1 Instruções ao Professor

Cabe ao professor, em todo o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da perspectiva sistêmico-funcional (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2015), a condução e não a realização das atividades. O professor tem o papel fundamental de orientar os alunos para que percebam a construção de uma narrativa e também a presença das pistas linguísticas que todo o texto deve deixar, a fim de guiar o leitor no processo de leitura e também oferecer-lhe uma boa estória.

O professor também deverá observar atentamente o texto escolhido que será o texto-modelo, observando o conhecimento prévio de que os alunos precisarão para compreender o texto. Frente à classe, o professor deverá fazer a leitura do texto-modelo, mas primeiro fará a preparação para que ouçam com compreensão, dando-lhes qualquer conhecimento prévio de que precisam, fazendo-os refletir com questionamentos de forma oral, contando-lhes sobre o que é a narrativa e resumindo

a sua sequência. Isso permite que todos os alunos reconheçam o que está acontecendo e o desenvolvimento do texto. É importante destacar palavras-chave que compõem a narrativa para que eles prestem atenção durante a leitura. O texto será projetado utilizando o *datashow* de forma que a turma possa vê-lo, e o professor possa mostrar cada um de seus elementos à medida que são discutidos. Cada aluno terá uma cópia do texto-modelo. À medida que cada etapa e fase são identificadas, o professor escreve no texto projetado o nome correspondente às etapas e às fases e os alunos escrevem o nome em suas cópias. No momento da leitura, o professor poderá dar uma pausa e explicar algumas expressões desconhecidas para facilitar a compreensão do enredo.

A seguir, apresentamos atividades a serem propostas aos alunos para cumprir as seguintes estratégias do ciclo: Preparação para a Leitura (Desconstrução), Leitura Detalhada e Construção do Período; Construção Conjunta, Reescrita Conjunta e Ortografia; Escrita Individual, Reescrita Individual e Escrita de Períodos.

1.1.2 Primeira estratégia: Preparação para a Leitura (Desconstrução)

1.1.2.1 Para começo de conversa

Professor,

A condução das tarefas caberá a você, que orientará oralmente as crianças para execução das atividades.

Atividade I

1. Leia, na lousa, as duas palavras abaixo:

ESTÓRIAS e HISTÓRIAS

2. Você sabe a diferença entre essas duas palavras? Caso tenha dúvidas para responder a essa pergunta, faça uma pesquisa utilizando os seguintes textos:

- “Estória ou história, qual a forma certa? Entenda a diferença e exemplos”, de Borges (2019), disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/estoria-ou-historia/>.
- “História ou estória?”, de Perez (2021), disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/historia-ou-estoria.htm>.

Professor,

É importante ressaltar que o termo “história”, na perspectiva da Pedagogia de Gêneros, refere-se a fatos reais e não fictícios. Já o termo “estórias” é utilizado para fazer referência à ficção.

3. Então, você percebeu que as palavras **estória** e **história** existem e apresentam conceitos diferentes? Com base na pesquisa que você realizou, vamos construir os conceitos dessas duas palavras.

Estória refere-se a .....

História refere-se a ....

[2]

As narrativas que fazem parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa não seguem essa perspectiva e utilizam o termo “história” tanto para acontecimentos reais quanto para ficção.

[2] As ilustrações empregadas neste material didático foram retiradas do site Pinterest, para as quais não identificamos exigência de direitos autorais.

1.1.2.2 Conhecendo o gênero narrativa

Atividade I

1. Vamos refletir sobre algumas questões?

(respostas orais)

a) Que tipos de estórias normalmente as pessoas contam? O que é uma estória de assombração?

b) Quem são as personagens mais comuns de uma estória de assombração? Em que cenários ocorrem, normalmente, as estórias de assombração?

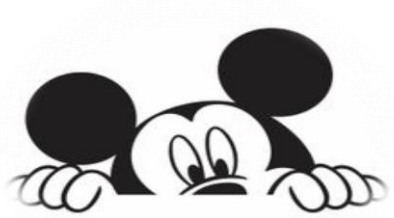
c) Para que servem as estórias de assombração?

d) Onde encontramos hoje estórias de assombração?

e) Duas autoras brasileiras, de nomes Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança, escreveram uma estória de assombração sobre uma casa abandonada num local chamado Matias do Norte. Onde fica Matias do Norte? Podemos procurar na internet esse dado.

Professor,

Antes de iniciar o trabalho com os alunos, faça alguns questionamentos orais à turma.



2. Agora que você aprendeu o que são **estórias** e também **estórias de assombração**, o nosso próximo passo é ler uma estória denominada “Uma história de assombração”, de Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança, autoras que se dedicaram à literatura didática na busca do acesso ao imaginário e ao ensino das crianças.

1.1.2.3 Conhecendo a estória

Atividade I

Professor,

Antes de apresentar o texto para os alunos, conte a eles um pouco sobre as autoras e sua obra.

1. Leia sobre as autoras do texto.

Curiosidades sobre as autoras

Especializada em Língua Portuguesa, mineira de Belo Horizonte com 56 anos de idade, Isabella Carpaneda começou a escrever obras didáticas aos 23 anos. Trabalhava em uma instituição de ensino particular quando alguns de seus materiais foram parar na FTD, editora brasileira criada em 1902.

A produção de obras com função didática é, atualmente, o principal ofício da educadora, que até 12 anos atrás também “batia ponto” na diretoria do Colégio Objetivo. Muitas de suas coleções foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado para avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas de todo o País.

Angiolina Bragança desenvolve seu trabalho como coautora em grande parte dos livros didáticos produzidos por Isabella Carpaneda.

CARPANEDA, I. Isabella Carpaneda: a mulher de cem milhões de livros. **[Entrevista disponibilizada em 9 de outubro de 2018, a Internet]**. Disponível em: <https://gpslifetime.com.br/conteudo/variedades/entrevistas/39/isabella-carpaneda-a-mulher-de-cem-milhoes-de-livros>. Entrevista cedida GPS | Lifetime. Acesso em: 8 jan. 2021.

Professor,

Antes da leitura da estória, faça algumas colocações para seus alunos, de modo a orientá-los acerca do texto que lerão.

2. Vamos conversar sobre a estória.

a) Vamos ler uma estória de assombração que aconteceu em uma cidade chamada Matias do Norte.

b) A estória se passa em uma casa antiga, tida como mal-assombrada de aspecto horripilante.

c) Numa noite, um vendedor ambulante que não conhecia o lugarejo, passou em frente à casa e ouviu um ruído estranho.

d) Assustado, contou a todos o ocorrido, mas não se convenceu do que ouviu e resolveu ir lá, numa outra noite, para verificar se havia ou não fantasmas na casa.

e) A partir daí, imaginem o que aconteceu. O que vocês opinam?

Professor,

Estimule os alunos a darem sua opinião sobre o que aconteceu com o vendedor ambulante. Construa um ambiente propício para que a contação da narrativa provoque emoções (suspense, medo) nos alunos de modo que eles se sintam envolvidos pela trama.

3. Passemos agora à leitura do texto “Uma história de assombração”.

Professor,

Com a sala organizada em círculo, os alunos receberão uma cópia do texto e farão a leitura em voz alta dando a entonação necessária, a fim de que possam também desenvolver a oralidade. O texto também será projetado para permitir anotações necessárias.

[3]

Uma história de assombração

Isabela Carpaneda e Angiolina Bragança

Próximo à praça da igreja de Nossa Senhora de Amparo, no vilarejo de Matias do Norte, existe uma casa imponente, antiga, fechada há vários anos e com fama de mal-assombrada. Na cidade, dizem que nela mora uma alma penada que vaga pelos cômodos vazios e empoeirados do casarão. O espectro – segundo alguns moradores do lugar – é visto em noites de lua cheia, quando o luar invade o local através das enormes janelas corroídas pelo tempo, deterioradas pelas tempestades. Nessas noites, ouvem-se sons de correntes, coisas se quebram, sinos que tocam, gemidos, sussurros, sem falar no barulho de passos apressados estalando no velho piso de madeira. Numa cavidade, no alto da fachada, há uma silhueta disforme que faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte a primeira dona do casarão, falecida misteriosamente há mais de meio século. Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, torna aquele lugar mais sinistro e apavorante. Ninguém ousa passar por lá, especialmente quando escurece.

[3] Fonte da imagem: http://omundomagicodop4m.blogspot.com/2013/11/uma-historia-de-assombracao.html.

Numa noite, por volta das onze horas, um vendedor ambulante, desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele tranquilamente à procura de uma hospedaria. Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção. A tênue luz de um poste, situado bem em frente à entrada principal, tornou possível aquela visão horripilante.

− Minha nossa! Credo! Que é isso aí?

Aterrorizado, constatou que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro. De olhos arregalados, o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.

No dia seguinte, contou o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como quem conta um conto aumenta um ponto, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada.

À noite, sem parar de pensar no ocorrido, desafiando a si próprio e disposto a desvendar o mistério, resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete.

Estava a poucos metros da funesta casa e já podia ouvir os sons horripilantes. Mesmo assim, não desistiu. Aproximou-se ainda mais, apoiou a escada na fachada e subiu, degrau por degrau. Quanto mais se aproximava, mais evidente ficavam os movimentos daquela silhueta. Agora ouvia guinchos agudos. Seu coração disparou, parecia que ia sair pela boca. Com as pernas trêmulas, continuou a escalada até ficar cara a cara com o que poderiam ser os restos mortais de certa senhora, que, sem paz, se recusava a abandonar o mundo dos vivos. Apelou para o que restava de coragem e, devagar, cutucou-o com o porrete.

Então...

Que você acha que vai acontecer?

Professor,

Instigue seus alunos a responderem à questão da linha 41. Isso poderá provocar a imaginação da turma, apresentando diferentes finais.

Rápido! Continue a leitura para ver se você acertou!

... se desfez o mistério: debaixo daquela escultura danificada pelo tempo, saiu uma enorme ratazana, que, apavorada, pulou do nicho e se perdeu na escuridão.

O enigma da silhueta teve fim. Mas quanto às visões e aos ruídos fúnebres da sinistra casa, esses, sim, vão continuar até que outra pessoa se encarregue de desvendá-los.

Você gostaria de tentar?

In: CARPANEDA, I.; BRAGANÇA, A. **Porta Aberta**: Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2007 v. 4.
Essa estória também está disponível no seguinte link: http://amigasdaedu.blogspot.com/2015/10/conto-de-assombracao-uma-historia-de.html.

Atividade II

1. Agora que você já conhece a estória, vamos refletir?

a) O título do texto é “Uma história de assombração”. Tendo em vista a pesquisa que você fez sobre os termos “estórias e “histórias”, esse texto seria uma história?

b) Ao ler o título do texto, o que você sentiu? Por quê?

c) Já enfrentou alguma situação que tenha provocado esses sentimentos?

d) Por que podemos dizer que o texto é uma estória?

e) Será que o texto que você leu é uma narrativa?

f) Você lembra o que é uma narrativa?

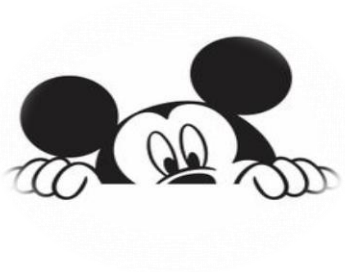
2. Leia algumas curiosidades sobre as narrativas de assombração.

Você sabia?

Narrativas de assombração que têm como destaque em seu enredo elementos sobrenaturais sempre fizeram parte da nossa cultura, tanto no que se refere à oralidade quanto à escrita. O mistério, o suspense, o maravilhoso presentes nas narrativas trazem surpresas ao leitor. São aspectos que produzem um efeito de curiosidade fazendo com que iniciemos uma leitura a qual se torna impossível de parar.

Estórias de assombração fazem parte de uma estória de terror, pois visam provocar sentimentos de medo, de pavor no leitor. O conto de terror é uma literatura ficcional que apresenta temáticas mais atemorizantes para os seres humanos, como a morte, as doenças, os crimes, as catástrofes naturais, os espíritos e as bestas sobrenaturais. O conto de terror pode ter um fim moralizante, isto é, assustar o leitor

para que este evite certas condutas. Em outros casos, o conto de terror não passa de um exercício estético que procura, como qualquer obra literária, provocar um efeito em quem o lê, envolvendo, entretendo o leitor/ouvinte (CONTO..., 2019).



Fonte: CONCEITO.DE. Disponível on-line: <http://conceito.de/conto-deterror>.

Professor,

Converse com seus alunos sobre contextos, mas ainda não lhes dê nomes. Explique a eles que existe um ambiente amplo e um mais próximo em que as estórias são produzidas e contadas.

Logo após, inicie o seguinte diálogo com eles.

Atividade III

1. Responda:

a) Que tema é abordado no texto?

b) Na sua opinião, quem gostaria de ler esse texto?

c) Esse texto foi publicado em um livro didático e também na internet. Quais seriam, então, os possíveis leitores?

d) Você acha que algumas pessoas se assustariam ao ler essa estória? Quem?

e) Qual seria, segundo o que você pensa, o interesse das autoras em publicar esse texto? Informar, ensinar a fazer algo, defender uma ideia ou entreter?

Então, preste atenção ao seguinte:

As estórias têm como propósito geral envolver e entreter o leitor. Mas cada gênero apresenta um propósito específico. A **narrativa**, por exemplo, tem como propósito específico apresentar uma solução para um problema que foi instituído no enredo.

Para que a estória desperte a atenção e envolva o leitor/ouvinte, deve estar inserido dentro de um **contexto.** Esse contexto pode ser bem amplo e também bem

restrito. Ele será amplo, quando estiver de acordo com os costumes, as atividades e ou os trabalhos das pessoas. Então ele será chamado de contexto de cultura. É por isso que fizemos as perguntas (a), (b), (c), (d) e (e) para vocês.

Mas o que é contexto de cultura?

O contexto de cultura refere-se ao assunto, ao objetivo do texto, a quem ele se dirige, quando e onde foi publicado.

f) Com base no que você aprendeu sobre o contexto de cultura, diga qual é o contexto de cultura do texto lido?

Atividade IV

1. Percebam, entretanto, que existe uma situação mais próxima, onde as ações acontecem e os personagens atuam. Tendo em vista isso, responda às seguintes questões:

a) Quais são as ações que estão acontecendo no enredo? Como você descobriu isso?

b) Qual é o cenário dessas ações?

c) Quem está falando no texto? Que palavras do texto indicam que alguém fala?

d) Alguma coisa ou alguém está sendo avaliado no texto? É de forma positiva ou negativa? Identifique no texto as palavras que revelam essas informações.

2. De que forma podemos ter contato com esse texto? Marque as alternativas que se referem à forma como o texto é construído.

( ) versos. ( ) por meio de diálogo. ( ) texto longo.

( ) prosa. ( ) por meio de uma narração. ( ) texto curto.

Vocês agora estão trabalhando com a noção de **contexto de situação,** que é constituído de três itens importantes:

a) O que está acontecendo.

b) Com quem está acontecendo.

c) De que modo sabemos que está acontecendo ou aconteceu.

E o que é o contexto de situação?

O contexto de situação é ambiente de acontecimento de um texto: o que acontece, que personagens estão envolvidos na estória e o modo como o texto acontece (escrito, falado, desenhado, musicado, etc.)

Professor,

Aproveite a ocasião para falar a seus alunos que texto não é apenas a unidade de sentido que conhecemos por escrito. Diga a eles que qualquer manifestação da linguagem pode ser considerada um texto. Por exemplo, uma música, um filme (de assombração, por exemplo).

Professor,

Iniciaremos agora o trabalho com o texto e suas etapas. Para isso, leia atentamente o material que aqui postamos. Lembre que este material servirá para instrumentalizá-lo quanto ao que é posto pela Escola de Sydney no tratamento do gênero narrativa.

Um grupo de estudiosos da Austrália criou uma metodologia de ensino chamada Pedagogia de Gêneros com o intuito de trabalhar com gêneros de texto na escola, a fim de superar as dificuldades que os estudantes enfrentavam com relação à leitura e à escrita. Desenvolveram essa metodologia utilizando como base a constituição dos gêneros de texto por meio de **etapas** e **fases.** Dessa forma, cada gênero apresenta etapas e fases diferentes para atingir o seu propósito sociocomunicativo.

Assim...

As **etapas** referem-se à organização do texto para que ele cumpra seu propósito sociocomunicativo.

As **fases** têm como função construir cada etapa do texto avançando o enredo, e, assim, atingindo o propósito de envolver ouvintes/leitores.

Etapas e **fases** são responsáveis pela construção do texto. Para que o texto seja de fato uma narrativa, por exemplo, é necessário que ele tenha determinadas etapas e fases.

No quadro abaixo, é possível observar as etapas e suas funções para que você possa compreender melhor como a narrativa é construída.

Quadro 2 – Etapas e suas funções na narrativa

Gênero	Propósito	Etapas	Função
Narrativa	Resolver uma complicação em uma estória	Orientação	Apresentação do cenário e das ações iniciais dos participantes
		Complicação	Apresentação de um conflito, um problema que surge entre os participantes.
		Avaliação	Que mensagem ou ensinamento o narrador quer deixar.
		Resolução	Solução do problema. Como a complicação foi resolvida.

Fonte: Traduzido e adaptado Rose e Martin (2012, p. 130).

As **fases,** que formam as **etapas**, exercem a função de envolver o leitor na medida em que a estória vai sendo construída. Observando o quadro abaixo, você irá compreender quais são as **fases** e que função cada uma desempenha.

Quadro 3 – Fases e suas funções na narrativa

Fases	Funções desempenhadas por cada fase
Cenário	Apresentação dos participantes, atividades iniciais, o lugar das ações
Descrição	Contexto evocador (imagens sensoriais: descrevendo pessoas, lugares, coisas)
Evento	Eventos seguintes
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal (sentimentos dos participantes)
Problema	Criação de tensão (evento inesperado que cria tensão)
Solução	Liberação de tensão (evento inesperado que libera a tensão)
Comentário	Introdução dos comentários do narrador
Reflexão	Introdução dos pensamentos dos participantes

Fonte: Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008, p. 79).

Professor,

Na sequência, apresentamos um exemplo de gênero narrativa, uma passagem do texto Fantastic Mr Fox de Roald Dahl (p. 18-20) (ROSE, 2015, p. 25), dividido nas etapas Orientação, Complicação e Resolução, bem como as fases. A identificação de cada fase que estrutura as etapas é feita por determinadas escolhas linguísticas responsáveis pela sequencialização e desenvolvimento do enredo.

Este material não deverá ser aplicado em classe. Ele servirá apenas para orientar o professor em relação às etapas e fases de uma narrativa.

Etapa Orientação	 O Sr. Fox rastejou **pelo túnel escuro até a boca do seu buraco**. Ele apontou seu rosto longo e bonito para o ar noturno e cheirou uma vez. Ele se **moveu alguns centímetros para frente e parou.** Ele cheirou novamente. Ele sempre foi especialmente cuidadoso ao sair do seu **buraco**. **(fase cenário)** Ele avançou um pouco mais. A metade frontal de seu corpo estava agora ao ar livre. Seu nariz preto se contraiu de um lado para o outro, farejando o cheiro de perigo. Ele não encontrou nenhum, e estava prestes a sair trotando para frente na floresta quando **ouviu um pequeno ruído**, um leve farfalhar, como se alguém tivesse movido um pé muito suavemente através de um pedaço de folhas secas. **(fase problema)** O Sr. Fox **achatou o corpo contra o solo** e **ficou imóvel**, **com as orelhas em pé. Ele esperou muito tempo,** mas não ouviu mais nada**. (fase reação)** **'Deve ter sido um rato do campo'**, disse a si mesmo, '**ou algum outro animal pequeno**'. **(fase solução)** Ele se esgueirou um pouco mais para fora do buraco... então mais ainda. Ele estava quase exposto agora. Ele deu uma última olhada cuidadosa ao redor. **A madeira estava segura e muito quieta. Em algum lugar no céu a lua estava brilhando**. **(fase cenário)**

Etapa Complicação	Só então, **seus penetrantes olhos noturnos captaram o brilho de algo atrás de uma árvore** não muito longe; era uma pequena partícula prateada do luar brilhando em uma superfície polida. **(fase problema**) **O Sr. Fox ficou imóvel, observando**. **(fase reação)** 'O que diabos foi isso?' **Agora estava se movendo. Estava subindo cada vez mais**... Céus! **Era o cano de uma arma**! **(fase problema) Rápido como um chicote, o Sr. Fox saltou de volta para o buraco (fase reação)** e, no mesmo instante, **toda a madeira pareceu explodir ao seu redor.** Bang-bang! Bang-bang! Bang-bang! **(fase problema)**

Etapa Resolução	A fumaça das três armas flutuou para cima no ar noturno. Boggis, Bunce e Bean **saíram de trás das árvores e caminharam em direção ao buraco**. **(fase cenário)** 'Nós o pegamos?' disse Bean. Um deles **iluminou o buraco com uma lanterna e lá no chão, no círculo de luz, metade dentro e metade fora do buraco**, estavam os pobres restos esfarrapados manchados de sangue... uma cauda de raposa. **(fase cenário)** Bean atendeu. **'Pegamos o rabo, mas perdemos a raposa'**, disse ele, jogando a coisa fora. **(fase solução)**

Fonte: Traduzido[4] e adaptado de Rose (2015, p. 25).

Professor,

No texto acima a etapa Orientação começa com o cenário, mas é apresentado um problema quando Sr. Fox ouve um ruído. Portanto essas duas fases são denominadas como cenário e problema. A tensão pode ser intensificada pelas reações dos personagens. A reação é evidenciada no trecho a seguir, quando o Sr Fox reage ao problema: "achatou o corpo contra o solo e ficou imóvel, com as orelhas em pé. Ele esperou muito tempo". A tensão pode ser liberada por soluções. Na narrativa apresentada, a solução é encontrada quando o Sr. Fox diz para si mesmo "'Deve ter sido um rato do campo', 'ou algum outro animal pequeno'". Em

[4] Tradução nossa.

seguida, o autor volta a descrever a lua e a floresta, o local onde acontece a estória; essa fase é novamente denominada como cenário.

Na Complicação, a expressão que marca o início dessa etapa é “Só então” que é sequenciada por três problemas. O primeiro é evidenciado no excerto que segue: “seus penetrantes olhos noturnos captaram o brilho de algo atrás de uma árvore”. Esse problema apresenta uma reação do personagem “ficou imóvel, observando”. O segundo problema é revelado pelas seguintes marcas linguísticas: “Agora estava se movendo. Estava subindo cada vez mais... “Era o cano de uma arma!”. A reação do personagem é representada pelas expressões “Rápido como um chicote” e “saltou de volta para o buraco”. O último problema apresentado na complicação é evidenciado por meio do trecho “toda a madeira pareceu explodir ao seu redor”. Esse problema não apresenta reação do personagem.

A última etapa, a Resolução é marcada pelos elementos “A fumaça das três armas”. Nesse momento, o autor faz uma nova apresentação do cenário e no último parágrafo contém a solução evidenciada pelos seguintes elementos linguísticos “Pegamos o rabo, mas perdemos a raposa”.

1.1.2.4 Trabalhando com a etapa Orientação

Professor,

A partir das informações sobre etapas e fases do gênero narrativa, passemos agora a aplicar esses conhecimentos com a turma de alunos. Peça a eles que deixem à mão, além do material de uso comum, lápis de cor, canetinhas coloridas ou marca-textos de cores diferentes.

Atividade I

1. O início do texto é marcado por algumas informações.

a) De que forma o autor apresenta as primeiras informações no texto?

( ) apresentando o personagem.

( ) descrevendo o cenário das ações.

( ) descrevendo a figura que aparece na casa mal-assombrada.

b) Pinte em verde as palavras ou expressões do texto que comprovam a sua resposta da questão anterior. Depois diga para a turma as palavras que você pintou.

c) Que intenção o autor teve ao iniciar a estória revelando primeiramente as informações que você pintou na cor verde no texto?

Atividade II

1. Releia o excerto abaixo:

"**Próximo** à praça da igreja de Nossa Senhora do Amparo, no **vilarejo** de Matias do Norte, **existe** uma casa **imponente, antiga,** fechada **há vários anos e** com **fama** de **mal-assombrada**". (l. 1-3)

2. No trecho acima existem expressões destacadas.

a) Por quais palavras poderíamos substituir essas expressões sem mudar o sentido dentro do texto?

b) Reescreva, no seu caderno, a nova frase fazendo as adequações necessárias.

Atividade III

1. Agora releia esta outra parte do texto.

"Na cidade, dizem que nela mora uma alma penada que vaga pelos cômodos vazios e empoeirados do casarão. O espectro – segundo alguns moradores do lugar – é visto em noites de lua cheia, quando o luar invade o local através das enormes janelas corroídas pelo tempo, deterioradas pelas tempestades." (l. 3-7)

2. O excerto acima descreve a casa localizada no vilarejo de Matias do Norte.

a) Pinte em azul os elementos que compõem a casa.

b) Para identificar os elementos que compõem a casa também foram utilizadas características. Pinte, no excerto acima, em vermelho as expressões linguísticas que foram utilizadas para caracterizar a casa.

c) Sublinhe, no excerto acima, o momento em que os moradores dizem ver uma alma penada no casarão.

d) O que você já ouviu falar sobre noites de lua cheia? Conte para a turma.

Professor,

A atividade IV diz respeito à identificação do sentido dos verbos dentro do texto, que passam a se chamar **processos**. Na gramática sistêmico-funcional os processos são classificados conforme o sentido que representam no texto e, por isso, não segue a nomenclatura que a gramática tradicional utiliza para classificá-los. Dessa forma, os processos são, no geral, denominados como processos materiais que representam ações (fazer, acontecer); processos mentais que estão relacionados à nossa consciência indicando afeição, cognição, percepção, desejo; e processos relacionais que representam os seres no mundo em termos de suas características e identidades (ser, estar).

Para a realização da atividade é preciso que o aluno seja induzido a refletir sobre o papel do processo, ou seja, o sentido representado pelo verbo dentro do texto.

Atividade IV

1. Nos trechos a seguir, os verbos podem indicar processos de **ação**, para caracterizar o espaço, **representar a consciência em termos de** sentimentos e emoções e indicar a **existência de algum ser**. Tendo em vista essa afirmativa, preencha nos parênteses abaixo com

(A) para processos que expressam **ação**;

(D) para processos que representam **descrição**;

(C) para processos que expressam a **representação da consciência**;

(E) para processos que indicam **existência de um ser qualquer**.

( ) “...**existe** uma casa imponente, antiga, fechada...” (l. 2)

( ) “...coisas se **quebram**...”(l. 8)

( ) “...sem falar no barulho de passos apressados **estalando** no velho piso de madeira” (l. 9-10)

( ) “...há uma silhueta disforme que **faz lembrar** aos mais antigos moradores de Matias do Norte...”(l. 10-11)

( ) “Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, **torna** aquele lugar mais sinistro e apavorante.” (l. 13-14)

Atividade V

1. Ainda na primeira parte do texto, o autor revela um problema que é enfrentado pelos moradores do vilarejo.

a) Qual é esse problema? Sublinhe, no texto, as expressões linguísticas que revelam esse problema.

b) Esse problema provoca uma reação. Marque, na sequência a seguir, o trecho em que o narrador revela a reação dos moradores do vilarejo com relação ao problema inicial.

( ) “Na cidade, dizem que nela mora uma alma penada que vaga pelos cômodos vazios e empoeirados do casarão” (l. 3-4)

( ) “Nessas noites, ouvem-se sons de correntes, coisas se quebram, sinos que tocam, gemidos, sussurros, sem falar no barulho de passos apressados estalando no velho piso de madeira.” (l. 7-10)

( ) “Numa cavidade, no alto da fachada, há uma silhueta disforme que faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte a primeira dona do casarão, falecida misteriosamente há mais de meio século.” (l. 9-12)

( ) “Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, torna aquele lugar mais sinistro e apavorante. “Ninguém ousa passar por lá, especialmente quando escurece.” (l. 12-14)

2. Para que não haja repetição de expressões dentro do texto, foram utilizadas palavras que retomam o que foi dito anteriormente. Leia as afirmações abaixo e preencha os parênteses com V para verdadeiro e F para falso. Para fazer isso, você precisa retornar ao texto da estória.

( ) a expressão **nela** (l. 3) refere-se à **casa imponente**.(l. 2)

( ) **espectro** (l. 5) refere-se à **alma penada.** (l. 3-4)

( ) a palavra **cidade** (l. 3) retoma **Nossa Senhora do Amparo**. (l. 1)

( ) **cidade** (l. 3) está se referindo a **Matias do Norte.** (l. 2)

( ) **nela** (l. 3) retoma a expressão **praça da igreja**. (l. 1)

( ) A expressão **nessas noites** (l. 7) faz referência à **noites de lua cheia**. (l. 5 - 6)

( ) **Tal detalhe** (l. 12) retoma a expressão **passos apressados**. (l. 9)

( ) A expressão **aquele lugar** (l. 13) refere-se à **numa cavidade no alto da fachada**. (l. 9-10)

Atividade VI

1. O tempo e o espaço são elementos essenciais para a construção do enredo, pois fornecem informações ao leitor com relação ao local das ações e em que período elas acontecem.

a) Nas linhas 1 a 14, destaque as expressões que revelam o tempo e o espaço das ações.

b) Agora, distribua-as no quadro abaixo.

EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EXPRESSÕES QUE INDICAM ESPAÇO

2. Se retirássemos as expressões que revelam o tempo e o espaço, teríamos a mesma compreensão do texto? Por quê?

Atividade VII

1. Faça o que se pede.

a) Reescreva os seguintes trechos do texto, empregando sinônimos das palavras em negrito e fazendo as adaptações necessárias. Tente manter o mesmo significado nas novas frases.

- “Na **cidade**, dizem que nela **mora** uma alma penada que **vaga** pelos **cômodos** vazios e **empoeirados** do casarão” (l. 3-4).
- “**Tal** detalhe, **aliado** aos demais aspectos, **torna** aquele lugar mais **sinistro** e **apavorante**.” (l. 12-13)

b) Leia para a turma as alterações que você fez e conte a impressão que teve com a nova escrita das frases.

Professor,

Até o momento, você trabalhou com seus alunos a primeira etapa do texto: a Orientação. É preciso que isso fique bem demarcado com a turma, pois a orientação, além de ser o ponto de partida do texto, apresenta as personagens, o tempo, a descrição do cenário e alguns eventos iniciais.

Fale com a turma sobre isso e faça-os assinalarem no texto esta etapa.

2. Bem, agora que você já anotou várias informações que esta primeira parte do texto apresentou, é hora de dar-lhe nome. Antes disso, pergunto:

a) Que informações esta parte do texto nos deu?

b) De que linha a que linha do texto podemos dizer que estão essas informações importantes para o texto? Faça uma chave à esquerda do texto, de modo que ela abranja essa etapa. Que nome vocês dariam para essa etapa do texto? (Resposta livre do aluno)

Professor,

Explique aos alunos que essa etapa do texto é chamada de **Orientação**. Enfatize que a **Orientação** é a parte inicial de toda a estória. Ela deve apresentar para o leitor o cenário, alguns eventos iniciais, o contexto de situação e, se houver, as personagens. Peça que os alunos escrevam, ao lado da chave à esquerda, a palavra “**Orientação”**.

1.1.2.5 Trabalhando com a etapa Complicação

Professor,

Agora você passará para a segunda etapa da estória escolhida. Esclareça bem a seus alunos que, geralmente, os autores dos textos deixam marcas de linguagem que sinalizam a mudança de cenário ou de situação, o que faz com que a estória vá progredindo e traga novas informações, especialmente de eventos que envolvem as personagens.

Atividade I

1. A etapa **Complicação** geralmente inicia com uma palavra que traz a ideia de que algo na narrativa mudou. Esse elemento pode ser evidenciado por uma expressão que indica uma circunstância ou um elemento que expresse adversidade (mas, porém).

   a) Que palavra(s) marcam a mudança de orientação da narrativa, ou seja, uma complicação na estória “Uma história de assombração”? Assinale no texto com caneta vermelha.

   b) O que essa(s) palavra(s) significa(m)?

   c) Reescreva essa(s) palavra(s) ou expressão(ões), de modo a manter o mesmo significado que tem no texto.

2. Com relação ao personagem da estória:

   a) Quem é o personagem que agora aparece na estória?

   b) Seu nome é revelado no texto?

   c) Marque, na linha 15, as palavras que indicam quem é esse novo personagem.

Atividade II

1. Releia o excerto abaixo.

"Numa noite, por volta das onze horas, um vendedor ambulante, desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele tranquilamente à procura de uma hospedaria. Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção. A tênue luz de um poste, situado bem em frente à entrada principal, tornou possível aquela visão horripilante." (l. 15-19)

a) De acordo com o excerto acima, qual é o comportamento do vendedor ambulante quando passa pelo casarão?

b) Por que ele age dessa forma ao passar por aquele local?

c) Você acha que, se ele conhecesse a fama do casarão, agiria da mesma forma ao passar pela casa?

d) Sublinhe as expressões que caracterizam o cenário pelo qual o participante da estória passa, contribuindo para o suspense da trama na medida em que a estória vai se desenvolvendo.

Atividade III

1. Depois de passar pelo casarão, um problema é apresentado ao participante.

a) Releia, no texto, as linhas 17 a 19 e pinte com vermelho quais expressões revelam esse problema.

b) Agora diga para a turma as palavras ou expressões que você pintou.

c) De que forma o personagem reage frente ao problema apresentado no excerto da atividade anterior? Transcreva o trecho que mostra a reação do personagem.

Atividade IV

1. Leia o trecho a seguir.

“No dia seguinte, contou o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como quem conta um conto aumenta um ponto, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada” (l. 24-27)

a) Em que momento o personagem conta o que viu na noite anterior às pessoas que encontra na rua?

b) **O assunto deu o que falar**. Transcreva a parte do texto que tem este significado.

c) Há uma expressão popular no texto que expressa um comentário do narrador. Que expressão popular é essa?

d) O que significa essa expressão popular?

e) Com base no que você respondeu na letra “c”, marque como o comportamento das pessoas que habitam o vilarejo é avaliado pelo narrador.

( ) Com afetividade.

( ) De forma negativa, pois os fofoqueiros espalharam de forma mentirosa o que aconteceu.

( ) Como algo natural e previsível, já que isso faz parte da nossa cultura.

Atividade V

Para que a narrativa continue se desenrolando, algumas expressões que apresentam essa função são utilizadas na estória. A construção do texto é marcada por eventos que dão sequência e contribuem para a constituição da segunda etapa. Essas expressões podem ser verificadas pelas circunstâncias de tempo e pelas ações dos participantes.

1. Nas linhas 15 a 39, observe as expressões que revelam o tempo e as ações correspondentes realizadas pelos personagens. Em seguida, distribua-as no quadro abaixo. Lembre-se de que pode haver mais de uma ação para um mesmo marcador de tempo. Caso necessário, acrescente linhas no quadro.

EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	AÇÕES DOS PERSONAGENS

Atividade VI

1. Na atividade V, você apontou as ações do personagem.

a) Transcreva as ações que constituem uma sequência para que o personagem, disposto a desvendar o mistério, atingisse seu objetivo.

b) Para algumas ações que ocorrem no texto, o personagem demonstrou certas reações. Escreva, na primeira coluna do quadro abaixo, essas ações e, na coluna ao lado, escreva a reação do personagem diante das dificuldades encontradas.

AÇÕES QUE OCORREM NO TEXTO	REAÇÕES DO PERSONAGEM

c) As ações que você destacou contribuem para (Você pode marcar mais de uma resposta):

( ) fazer a estória desenvolver.
( ) provocar suspense ao leitor/ouvinte.
( ) refletir sobre a situação.
( ) tornar a estória mais envolvente.
( ) caracterizar o personagem.

2. Qual é a sua opinião sobre as atitudes do personagem **ao tentar decifrar o mistério**?

a) Para responder a essa pergunta, faça um **X** sobre os atributos apresentados a seguir.

Corajoso	Bondoso	Audacioso	Incrédulo
Bobo	Curioso	Ganancioso	Fofoqueiro
Exibicionista	Espertalhão	Persistente	Trabalhador
Horripilante	Assustado	Trêmulo	Jovem

b) Caso você não concorde com nenhum dos atributos apresentados, escreva aqui o que você pensa sobre as atitudes do personagem.

Atividade VII

1. Existem expressões linguísticas que têm a função de retomar um elemento já mencionado anteriormente. Circule, nos excertos abaixo, os elementos que retomam o personagem da estória “vendedor” (l. 15).

a) “Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção.” (l. 17-18)

b) “De olhos arregalados, o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.” (l. 22-23)

Atividade VIII

1. Reescreva os trechos a seguir, empregando suas próprias palavras. Você pode mudar vários termos, mas tente não alterar muito o significado das frases.

a) “Aterrorizado, constatou que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro”. (l. 21-22)

b) “resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete”. (l. 29-30)

c) “Apelou para o que restava de coragem e, devagar, cutucou-o com o porrete”. (l. 38-39)

2. Agora leia para os colegas as alterações que você fez e diga sua impressão sobre a nova versão das frases.

Professor,

Ao encerrar as atividades com a etapa Complicação, faça perguntas a seus alunos sobre as características desse trecho e leve-os a deduzirem o nome que a Escola de Sydney atribui a este movimento.

3. Bem, até agora nós analisamos a porção de texto que fica entre as linhas 15 a 39. Eu gostaria que vocês pensassem sobre o tipo de informações esta segunda parte do texto apresentou. Então, eu pergunto:

a) Que informações esta parte do texto nos deu?

b) Que nome vocês dariam para essa etapa do texto? (Resposta livre do aluno)

Professor,

Explique aos alunos que essa etapa do texto é chamada de **Complicação.** A **Complicação** é a parte da estória que apresenta uma mudança no cenário e traz alguns problemas para o(s) personagem(ns) resolver(em), juntamente com algumas reações dele(s). Ela deve apresentar para o leitor os espaços e o tempo, alguns eventos iniciais, o contexto de situação e, se houver, as personagens.

4. Agora, marquem, na folha, a **Complicação** com uma chave à esquerda do texto, de modo que ela abranja essa etapa. Por favor, escreva, ao lado da chave, a palavra “Complicação”.

1.1.2.6 Trabalhando com a etapa Resolução

Professor,

Nas linhas 41 e 42, há uma breve parada no texto, a fim de incentivar a continuidade da leitura. Essa parte do texto pode ser denominada Comentário, embora não seja típica das narrativas. É uma breve interferência que constitui uma etapa excepcional.

Para que não passe despercebido esse trecho do texto, você pode questionar os alunos sobre a finalidade dessa “parada”, além de comentar com eles sobre os participantes envolvidos nesse breve diálogo. Isso pode constituir uma

exploração da metafunção interpessoal que ocorre “fora” da narrativa propriamente dita.

Peça a eles que marquem esta etapa com uma chave e escrevam, ao lado dela, a palavra “Comentário (opcional)”.

Logo após, passe ao trabalho com a última etapa da estória.

Atividade I

1. Faça o que se pede.
   a) Por que a palavra “então” foi usada no início da linha 40?
   b) O que significa sinal de reticências no início da linha 43?
   c) Logo após, o que o narrador sinaliza que vai acontecer? Qual é a expressão utilizada para isso?
   d) Qual foi a solução do problema?
   e) Que trecho comprova a sua resposta?

Atividade II

1. A que(m) se refere(m) as seguintes palavras desta parte final do texto?
   a) “daquela escultura danificada” (linha 43):
   b) “apavorada” (linha 44):
   c) “nicho” (linha 44):

2. Com base nos acontecimentos finais da narrativa, reflita:
   a) Como você chamaria esta parte do texto que você acabou de analisar?
   b) Justifique sua resposta.
   c) Compartilhe com sua turma sua opinião.

Professor,

Ouça atentamente as respostas das crianças e vá conduzindo-os a entenderem que esta etapa é a solução do problema que ocorreu na etapa **Complicação**.

Explique que a terceira parte do texto chama-se **Resolução,** porque apresenta como se resolveu o problema que o personagem enfrentou na segunda

parte. Na Resolução, a tensão provocada na etapa **Complicação** é liberada, e temos a solução.

3. Faça uma chave à esquerda para indicar a Resolução da estória. Escreva diante da chave a palavra que nomeia esta etapa.

Resta agora vermos a próxima parte da narrativa.

1.1.2.7 Trabalhando com a etapa Avaliação

Professor,

Diga a seus alunos que esta última parte da narrativa é opcional. Ela é importante, para avaliar a **Resolução** e a narrativa como um todo. Em muitos casos (como nas fábulas), apresenta uma pequena "lição" aos leitores.

Atividade I

1. Após a **Resolução**, o narrador faz uma avaliação sobre a estória e sua solução. Então, responda:

a) O que continuará acontecendo ainda na casa mal-assombrada?

b) Até quando, segundo o narrador, isso acontecerá?

c) Apresente o trecho que confirma sua resposta.

d) Essa avaliação indica que o problema todo foi resolvido ou que foi resolvido apenas o problema com o vendedor?

e) Qual era mesmo o mistério resolvido pelo vendedor? Consulte a etapa Resolução para responder a esta pergunta.

Atividade II

1. Na expressão "O enigma da silhueta teve fim" (l. 46), a que se referem as palavras:

a) "enigma" (l. 46):

b) "silhueta" (l. 46):

2. Nessa parte do texto, o narrador menciona “visões e ruídos fúnebres da sinistra casa” (linha 46-47)

a) Que visões são essas?

b) Que ruídos fúnebres são esses?

Professor,

Agora é hora de dar um nome a esta etapa: **Avaliação**. Embora várias pequenas avaliações tenham aparecido no corpo do texto, esta que acabamos de ver é a avaliação final. Ela tem a função de avaliar a estória como um todo e, muitas vezes, a de apresentar uma “moral” aos leitores.

3. Novamente faça, à esquerda do texto, uma chave para demarcar a Avaliação, escrevendo ao lado a palavra que nomeia esta etapa.

Agora é hora de passarmos à última frase do texto.

1.1.2.8 Trabalhando com a frase final do texto

Professor,

Lembre a seus alunos que, nas linhas 41 e 42, o narrador já havia feito uma “parada” no texto e buscado estabelecer um diálogo com os possíveis leitores. Na frase final da estória em foco, a mesma estratégia é reutilizada, a fim de provocar o leitor a escrever um novo texto. Tal provocação é muito importante para você que está trabalhando com gênero na perspectiva sistêmico-funcional. Embora as interferências do narrador sejam traços opcionais nas estórias, elas servem para dar andamento aos processos de Construção Conjunta e de Escrita Individual, tal como proposto pelo programa de letramento Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Aproveite a deixa!

Atividade I

1. Alunos, observem que novamente o narrador busca interação, convidando o leitor para desvendar mais um mistério. Transcreva o trecho que deixa claro esse convite.

a) Que palavras ou expressões revelam a intenção do narrador?

b) Com que intenção isso foi feito?

c) Você acha essa parte do texto é fundamental para todas as narrativas que você conhece? Justifique.

Podemos novamente denominar esta parte do texto de **comentário**, assim como fizemos com o trecho das linhas 41 e 42.

2. Como já fizemos nas outras etapas, façamos uma chave à esquerda da linha 48, escrevendo ao lado dela a palavra “Comentário (opcional)”.

Vamos agora relembrar o estudo que fizemos da “Uma história de assombração”.

1.1.2.9 Recuperando o trabalho com o gênero

Professor,

Concluído o trabalho com o texto, agora é hora de fazer retomadas, estas mais voltadas para a constituição da narrativa analisada. Faça questões que abranjam o gênero como propósito social e como estrutura composicional.

Atividade I

1. Lembrando que “propósito” significa “objetivo” e que as atividades que você realizou ajudaram-no a conhecer como se constrói uma estória, marque a alternativa que indica com mais precisão o propósito da narrativa “Uma história de assombração”:

( ) recordar experiências.

( ) julgar o caráter de uma pessoa.

( ) resolver um problema dentro da estória.

( ) relatar eventos atuais.

2. Você aprendeu que a narrativa tem quatro etapas que são fundamentais para que a estória fique bem organizada. Relacione a coluna da esquerda com a coluna da direita, de modo que cada etapa da narrativa tenha ligação com a sua finalidade dentro do texto.

( ) Orientação	( ) Apresenta a solução do problema.
( ) Complicação	( ) Apresenta a lição da história.
( ) Resolução	( ) Apresenta o problema a ser resolvido.
( ) Avaliação	( ) Apresenta o cenário onde os fatos ocorrem.

Atividade II

1. Responda às questões abaixo, observando o tipo de narrador da estória.

a) O narrador participa da estória “Uma história de assombração” como personagem (ou seja, é um narrador-personagem), ou é apenas observador (ou seja, narra as ações baseado no que observa)?

b) Marque o excerto que não representa a voz do narrador.

( ) “Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção.” (l. 17-18)
( ) “− Minha nossa! Credo! Que é isso aí?” (l. 20)
( ) “Rápido! Continue a leitura para ver se você acertou!” (l. 42)
( ) “O enigma da silhueta teve fim.” (l. 46)

c) Se o narrador fosse narrador-personagem o que teríamos que modificar no texto?

d) Reescreva o excerto a seguir colocando o narrador na posição de narrador-personagem.

“Aterrorizado, constatou que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro. De olhos arregalados, o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.

No dia seguinte, contou o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como quem conta um conto aumenta um ponto, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada”. (linhas 21-27)

e) Agora, faça com que nosso grupo de sala de aula esteja passando pela mesma experiência do vendedor. Para isso, reescreva o trecho a seguir, empregando a primeira pessoa do plural.

“À noite, sem parar de pensar no ocorrido, desafiando a si próprio e disposto a desvendar o mistério, resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete.

Estava a poucos metros da funesta casa e já podia ouvir os sons horripilantes. Mesmo assim, não desistiu. Aproximou-se ainda mais, apoiou a escada na fachada e subiu, degrau por degrau. Quanto mais se aproximava, mais evidente ficavam os movimentos daquela silhueta. Agora ouvia guinchos agudos. Seu coração disparou, parecia que ia sair pela boca. Com as pernas trêmulas, continuou a escalada até ficar cara a cara com o que poderiam ser os restos mortais de certa senhora, que, sem paz, se recusava a abandonar o mundo dos vivos. Apelou para o que restava de coragem e, devagar, cutucou-o com o porrete”. (linhas 28-39)

Atividade III

1. Vamos revisar as etapas da narrativa?

A partir da análise da construção do texto, foi possível percebermos que o texto “Uma história de assombração” é uma narrativa, pois apresenta as seguintes etapas: Orientação, Complicação, Resolução e Avaliação.

Vamos refazer a releitura do texto, observando a divisão das etapas da narrativa, do seguinte modo:

- Leonardo lê a Orientação;
- João lê a Complicação;
- Juliana lê o primeiro Comentário;
- Bernardo lê a Resolução;
- Leonardo lê a Avaliação;
- Juliana lê o segundo Comentário.

Professor,

Para a leitura final, faça seus alunos retomarem a folha onde o texto está marcado com chaves e estão indicados os nomes de cada etapa.

Também avise seus alunos de que, ao final da leitura de cada etapa, você fará comentários sobre as características de cada uma. Os comentários que você fará são os que constam no Quadro a seguir.

Quadro 4 – Etapas do texto “Uma história de assombração”

Orientação	Nesta primeira etapa, as escolhas linguísticas revelam o cenário onde acontecem as ações, a descrição detalhada desse local.
Complicação	Na segunda etapa, os elementos linguísticos evidenciam que surge um problema na estória. Nesse momento é apresentado o participante responsável pela resolução do problema.
Primeiro Comentário	Aqui há um breve corte na narrativa, para que o narrador interaja com o leitor.
Resolução	Nesta etapa, é apresentada uma solução para o problema instituído na estória.
Avaliação	Nesta etapa, o narrador faz uma avaliação geral do episódio.
Segundo Comentário	Novamente o narrador interage com o leitor, provocando-o para escrever um novo texto.

MÓDULO 2

2.1.1 Plano de Atividades – Construção Conjunta

Neste módulo, apresentamos as atividades referentes à segunda estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: A Construção Conjunta. A proposta é que os alunos produzam um texto do gênero narrativa coletivamente. O Quadro 5 apresenta o Plano de Atividades que corresponde a segunda ação do Ciclo.

Quadro 5 – Plano de atividades referente à Construção Conjunta

(continua)

Plano de Atividades		
Dados de identificação		
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Eno Brum Pires		
Turma: 71		
Ano: 7º ano		
Módulo: 2		
Data: (A definir)		
Tema da Aula: Construção Conjunta de uma estória de assombração		
Passos	**Metodologia**	**Recursos**
a) Questões reflexivas que serão respondidas pelos grupos.	O professor fará as questões que serão projetadas pelo *datashow* correspondentes a cada fase e etapa e os grupos responderão oralmente.	*Datashow*

Quadro 5 – Plano de atividades referente à Construção Conjunta

(conclusão)

b) Registro das respostas.	Cada resposta dada pelos grupos será registrado no quadro ou *datashow* para a produção do texto coletivo.	Lousa *Datashow*
c) Escolha das respostas dos grupos.	O professor negociará com os grupos sobre a escolha dos principais componentes sugeridos que constituirão a narrativa, a fim de organizar a sequência de eventos, a construção da tensão e a descrição do cenário e personagens.	Lousa *Datashow*
d) Construção do texto com base nos registros e sugestões dos alunos.	Após o registro das repostas e das sugestões dos alunos, o texto será construído juntamente com o professor e estudantes.	Lousa *Datashow*
Avaliação		
A avaliação será contínua e sistemática, sempre observando a participação dos alunos por meio da interação e nas sugestões para a produção coletiva.		
Bibliografia		
ROSE, D. Detailed Lesson Plans. Book 5. In: **Reading to learn**: accelerating reading and closing the gap. s. l.: s. ed., 2015. 1 DVD, p. 1-25.		

2.1.2 Instruções ao professor

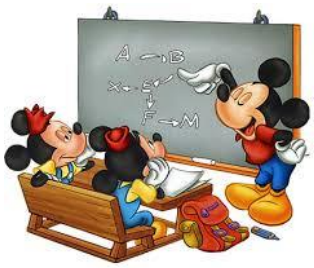
Na Construção Conjunta, os alunos produzirão um texto do gênero narrativa coletivamente, seguindo a mesma estrutura composicional[5] do texto que foi trabalhado no Módulo 1 – Orientação, Complicação, Resolução, Avaliação. Para tanto, é importante que os alunos tenham uma cópia de cada passagem da narrativa trabalhada ou possam visualizar por meio da projeção, a fim de consultar as anotações, quando necessário para a produção do novo texto. Para o início da produção colaborativa, a turma poderá ser dividida em grupos, a fim de que sejam discutidas as ideias entre cada integrante. Essa dinâmica possibilita maior liberdade na apresentação de sugestões e a ajuda mútua entre os estudantes. Todas as contribuições para a produção colaborativa serão apresentadas pelos grupos e negociadas com o professor.

[5] Exceto as etapas denominadas “comentário”. Entretanto, se os alunos quiserem inseri-la no texto, não haverá impedimento por parte do professor.

É importante que o professor discuta os padrões principais, como a sequência de eventos, como a tensão é construída e de que forma um personagem é descrito. A discussão feita na Leitura Detalhada será de grande relevância, pois o aluno poderá perguntar sobre cada parte do texto compreendendo como ocorre a construção do gênero. É possível criar um diagrama da estrutura do texto como um mapa mental, apontando alguns elementos principais da estória, como os personagens, o cenário, o primeiro evento, o problema, os aspectos principais que são descritos. O professor deve utilizar os elementos da estória trabalhada anteriormente e propor a construção de um novo texto narrativo. Por exemplo, em vez de o enredo se passar em um casarão próximo à praça da igreja, cenário do texto “Uma estória de Assombração”, na produção coletiva, a estória deve apresentar um cenário diferente no qual as ações ocorrerão. Ao mesmo tempo em que o professor deve orientar e estimular os alunos para que deem sugestões, precisa também registrá-las em listas para que, posteriormente, a turma possa escolher quais ideias serão usadas para a Construção Conjunta. Além disso, o professor poderá expandir as ideias apresentadas, tornando a estória mais rica ou, caso as ideias não sejam adequadas, poderá também ajustá-las e explicar o porquê.

O registro da estória, que será feito no quadro ou utilizando um projetor, deverá ser feito por meio de revezamento; assim, cada grupo de estudantes terá a oportunidade de escrever parte da estória. É importante que todos os alunos participem do processo de Construção Conjunta, inclusive aqueles que apresentam maiores dificuldades, de modo que eles sejam autores da estória e adquiram a prática da escrita.

2.1.3 Segunda estratégia: A Construção Conjunta



Agora que você aprendeu como uma narrativa é construída, a nossa proposta é produzirmos juntos uma narrativa. Para escrevermos nosso texto narrativo, seguiremos a mesma temática do texto “Uma história de assombração”, observando as etapas e as fases que constituem o enredo que são responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Professor,

A Construção Conjunta pode ser realizada na lousa ou no *datashow*. Você ou os próprios alunos vão registrando as sugestões.

Antes de iniciarmos a produção coletiva da narrativa, vamos refletir sobre as questões que seguem. Vocês responderão oralmente e suas respostas e sugestões serão registradas para que, posteriormente, possamos construir o nosso texto com base nas ideias apresentadas por todos.

Atividade I

Professor,

Antes de ouvir e registrar as sugestões, organize a turma em grupos de 4 ou 5 alunos para que seja possível o debate e a troca de ideias entre os integrantes sobre os questionamentos que são apresentados a seguir. Após o momento de interação, cada grupo apresentará suas sugestões para a construção do enredo.

Para o início da nossa narrativa, vamos pensar na **Orientação.**

1. Lembram o que é a etapa Orientação? Para que ela serve?

2. Vamos iniciar o texto apresentando os personagens, algumas características, o local das ações e o problema inicial. Para construirmos a etapa Orientação, vamos pensar nas seguintes questões:

a) Qual será o cenário das ações?

b) Está de acordo com a temática selecionada?

c) Que elementos linguísticos descreverão o local das ações?

d) Quem serão os personagens?

e) O narrador apenas fará a narração da estória ou será um narrador-personagem?

f) Que características (atributos) eles terão? Estão de acordo com a temática selecionada?

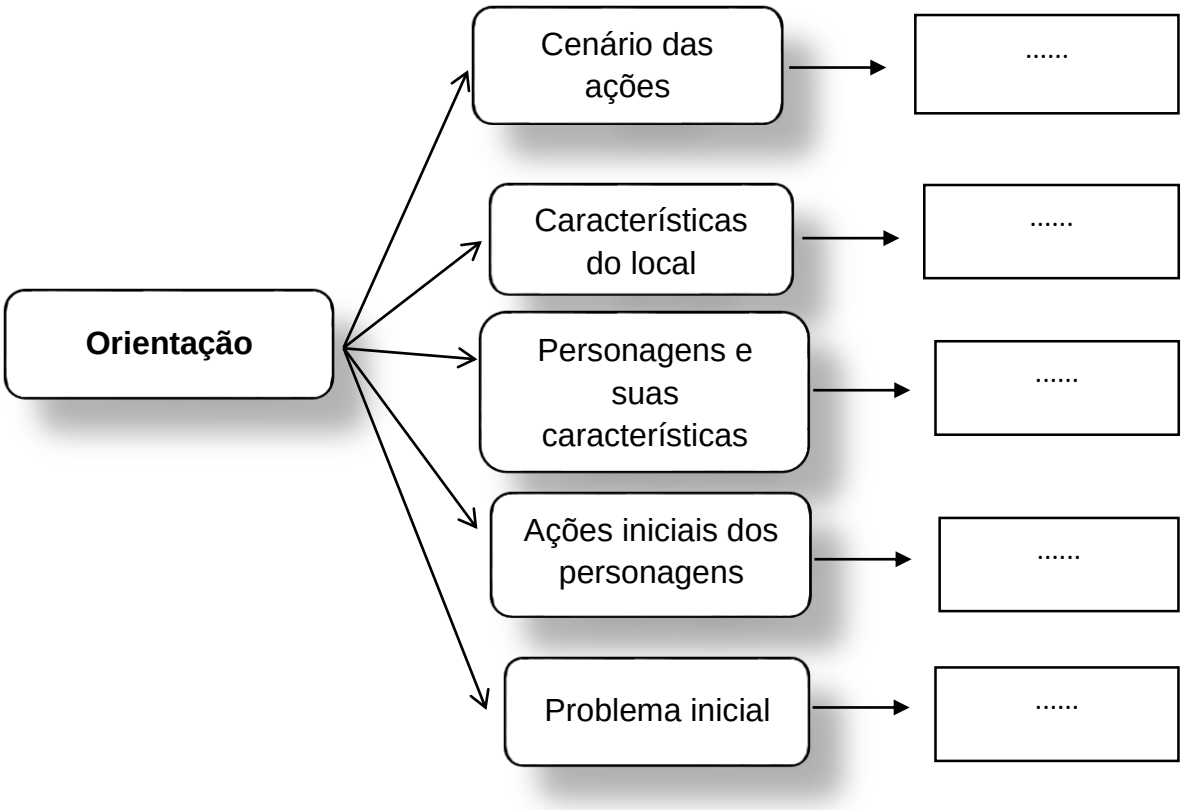
g) Que ações iniciais os personagens praticarão?

i) Que problema inicial acontece na estória?

Professor,

Antes de iniciar a confecção propriamente dita da estória, você pode optar por fazer um diagrama no datashow e ir preenchedo-o com as sugestões dos grupos, conforme vai falando sobre as estapas do gênero com os alunos.

3. Preencha, no mapa conceitual abaixo, suas respostas.



Agora, vamos passar a outra etapa.

Atividade II

1. Dando continuidade a nosso texto, vamos pensar em um problema envolvendo os personagens na narrativa.

Para tanto, precisamos refletir sobre as seguintes questões:

a) Qual problema surgiu que mudou o rumo da narrativa?

b) Que elementos linguísticos revelam ao leitor que um problema se iniciou?

c) Por que motivo esse problema surgiu?

d) Quais participantes envolveram-se no problema?

e) De que forma os participantes reagem frente ao problema?

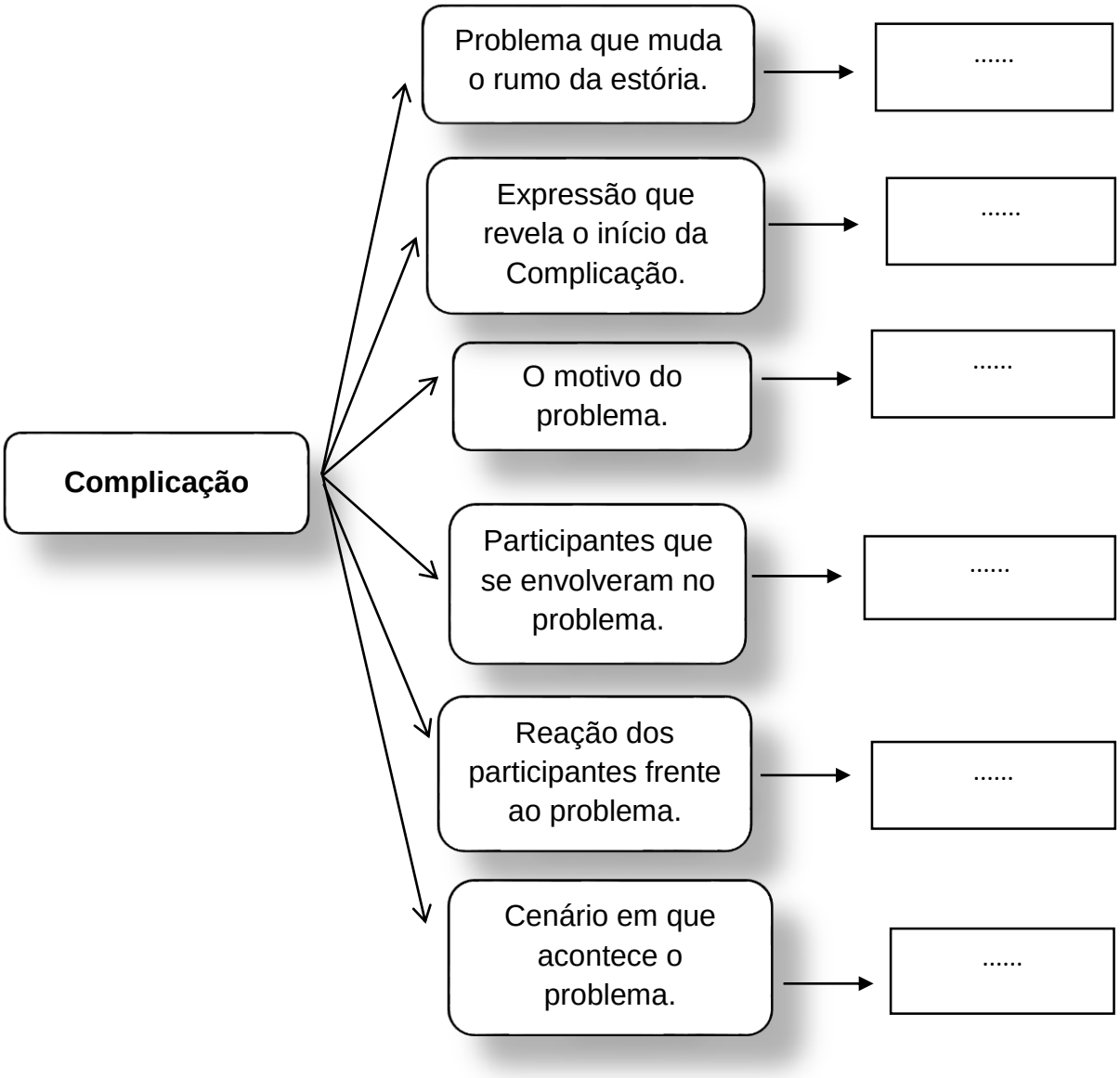
f) Quando e em que local aconteceu o problema?

Professor,

Sua tarefa aqui é de grande importância. Você conduzirá os grupos na formulação do problema enfrentado pelo(s) personagem(ns) da estória.

Atividade III

1. Preencha o mapa conceitual referente à etapa Complicação.



Passemos agora para a etapa seguinte.

Atividade IV

Chegou o momento de resolver o problema. Vamos refletir sobre a **Resolução**?

1. Agora, precisamos ter uma Resolução para o problema enfrentado pelo(s) personagem(ns). Então pensemos:

a) Como o problema pôde ser resolvido pelo(s) personagem(ns)?

b) Que instrumentos o(s) personagem(ns) utilizou(aram) para resolver o problema?

c) Quando o problema foi resolvido?

d) Onde o problema foi resolvido?

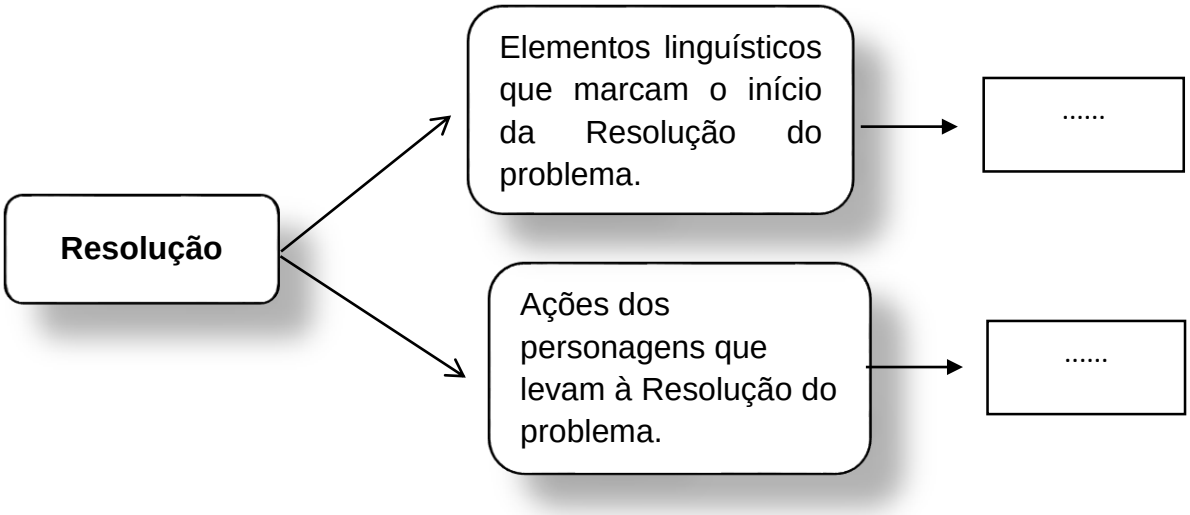
e) O(s) personagem(ns) contou(aram) com a ajuda de alguém para resolver o problema?

f) Como o(s) personagem(ns) se sentiu(ram) durante a resolução do problema?

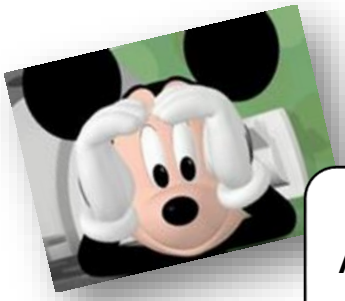
g) Que expressões poderíamos utilizar para mostrar ao leitor o início da resolução?

Atividade V

1. Preencha o mapa conceitual relativo à etapa Resolução.



Atividade VI



Agora, vamos pensar na **Avaliação**. Como avaliaremos os personagens?

1. A seguir , passemos à última etapa do gênero narrativa – a Avaliação. Sabemos que nem sempre ela aparece, mas, desta vez, vamos fazer a Avaliação da estória como um todo. Então perguntamos:

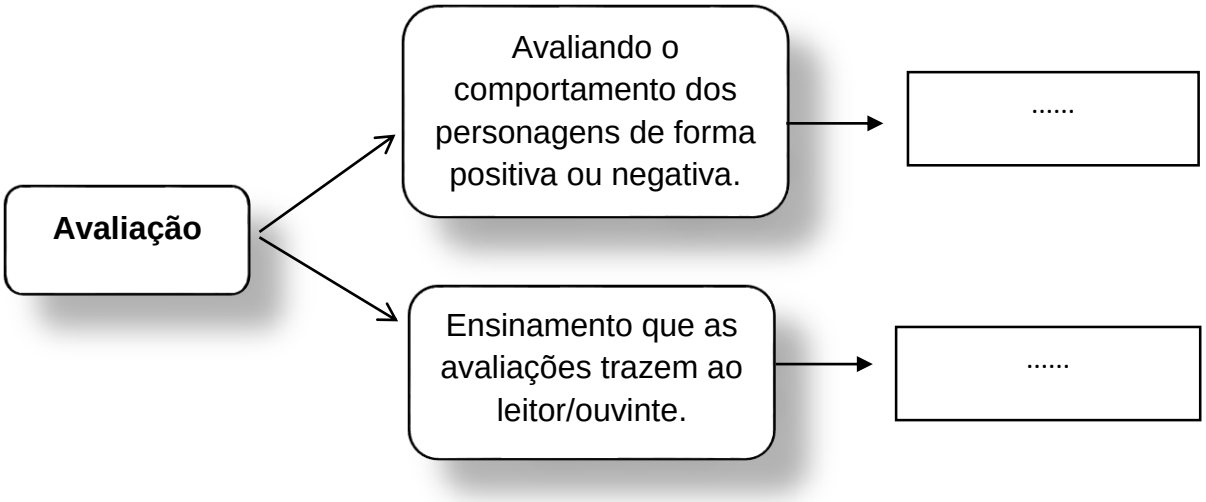
a) As atitudes e os comportamentos do(s) personagem(ns) podem ser avaliadas no enredo como positivas ou negativas?

b) Essas avaliações revelam algum ensinamento ao leitor/ouvinte?

c) Que ensinamento é esse?

Atividade VII

1. Preencha o mapa conceitual relativo à etapa Avaliação.



Atividade VIII

1. Agora, para finalizarmos a nosso planejamento de texto, vamos refletir sobre o seguinte questionamento:

a) Qual título estaria de acordo com o enredo da estória que construímos? O que você sugere? Coloque o título escolhido no mapa semântico de nosso texto.

Professor,

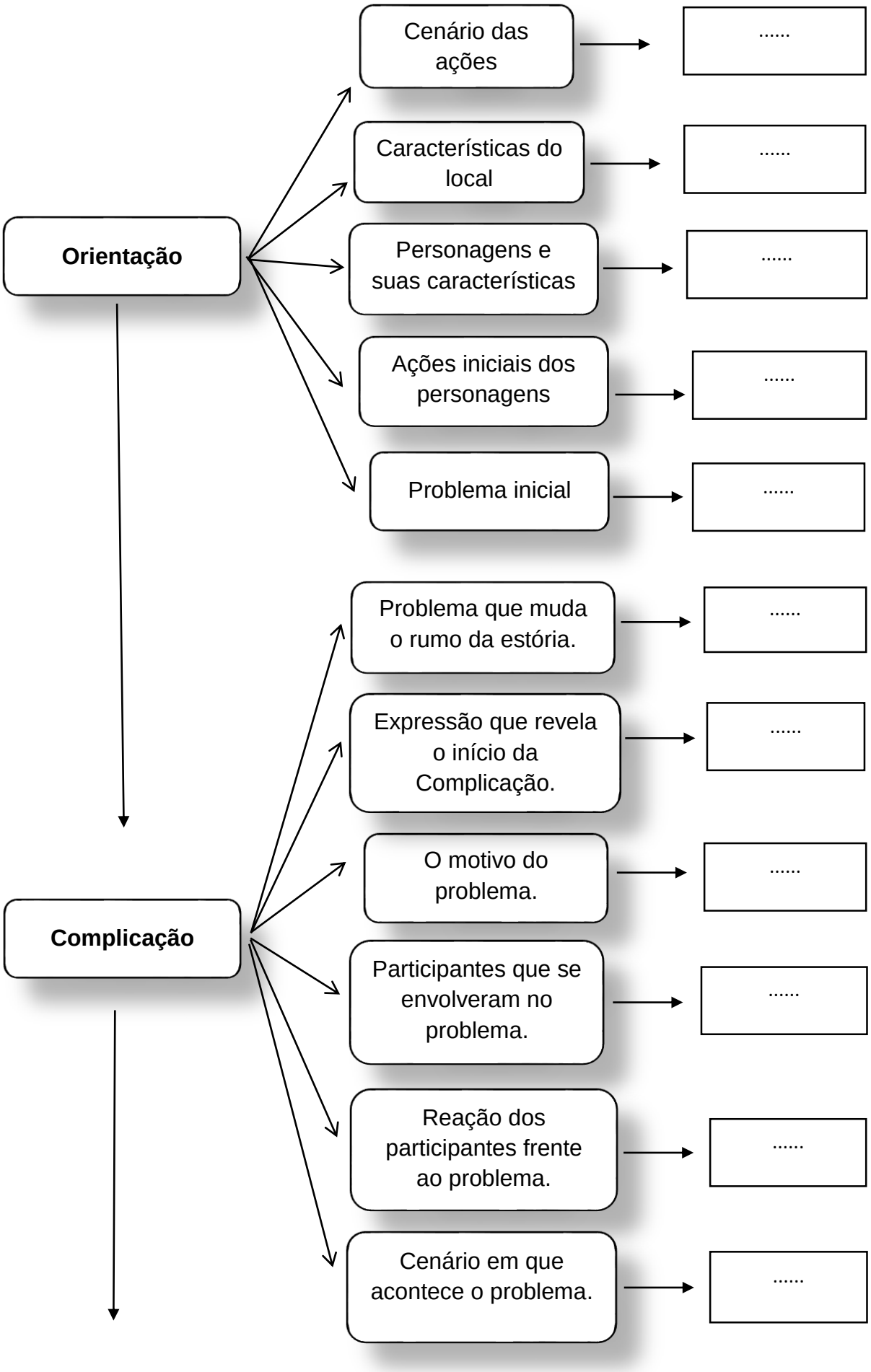
É fundamental que a escolha das sugestões apresentadas pelos grupos seja negociada com todos, sempre chegando a um consenso para a construção coletiva.

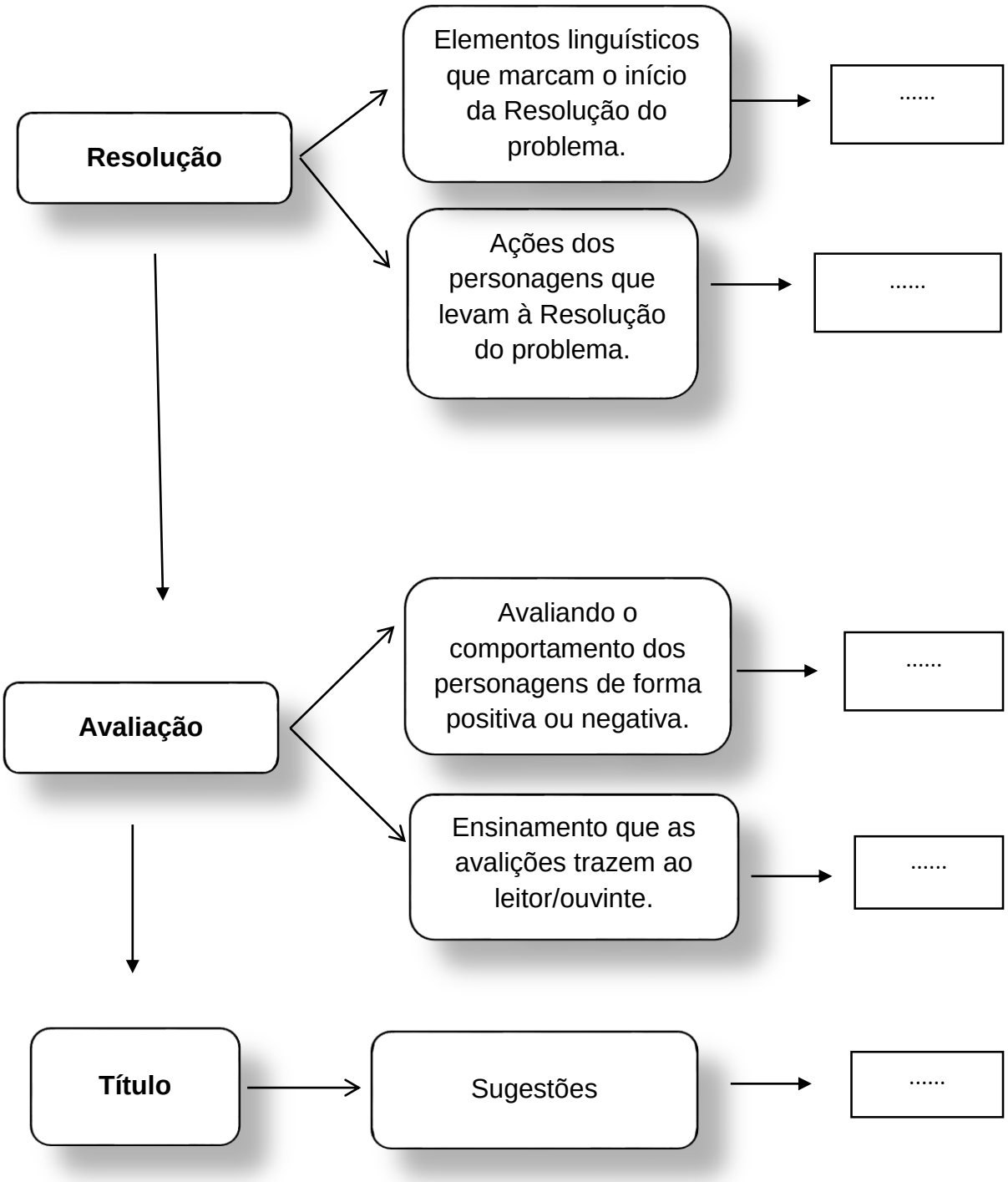
Atividade IX

Professor,

Após a conversa com os alunos, retome com eles o mapa do texto, de modo a orientar a Escrita Conjunta. É importante que esse mapa fique bem claro para os alunos.

1. Agora, vamos retomar as sugestões registradas no nosso mapa semântico, pois depois construiremos o nosso texto seguindo as etapas do gênero narrativa.


Orientação
Cenário das ações
.....
Características do local
.....
Personagens e suas características
.....
Ações iniciais dos personagens
.....
Problema inicial
.....
Complicação
Problema que muda o rumo da estória.
.....
Expressão que revela o início da Complicação.
.....
O motivo do problema.
.....
Participantes que se envolveram no problema.
.....
Reação dos participantes frente ao problema.
.....
Cenário em que acontece o problema.
.....



Professor,

Para a construção do texto, tenha os seguintes cuidados:

- Trabalhe com os alunos de forma organizada, promovendo a participação de todos.
- Todas as sugestões devem ser ouvidas.

● O texto será construído por um aluno ou pelo professor na lousa ou no *datashow*, para que todos possam acompanhá-lo, trocando ideias e apresentando sugestões.

Atividade X

1. Então, vamos produzir nossa narrativa em conjunto. Aos poucos vamos escrevendo no quadro branco (ou no *datashow*) parágrafo por parágrafo, contendo todas as informações, que constam, para cada etapa, no mapa conceitual que construímos.

Professor,

Enquanto as ideias apresentadas anteriormente vão sendo negociadas, um aluno pode escrever o texto no quadro branco ou no *datashow*. Durante a escritura, sugestões de melhoria do texto podem ser dadas pela turma. Incentive-os a usarem uma linguagem mais expressiva durante todo o processo, trocando palavras por sinônimos, fazendo algumas antecipações em favor da ordem inversa na oração, dentre outros recursos. Faça-os sempre refletirem sobre a maneira que melhor podemos expressar nossas ideias.

Ao final da tarefa, converse com os alunos sobre o resultado obtido. Faça-os se manifestarem em relação à qualidade da estória produzida.

Todos os alunos devem copiar o texto feito durante a Construção Conjunta e também assinalar e identificar as etapas que estruturam o novo texto.

2. Agora é o momento de reescrever a nossa estória.

Vamos reler a nossa produção e aperfeiçoarmos o que escrevemos?

TAREFA PARA CASA

Você gosta de uma estória de terror?

Sabemos que toda a comunidade apresenta muitas marcas culturais que representam a sua história, suas características, suas crenças e costumes que são passados de geração para geração e retratam a identidade de um povo. Relatos de estórias sobrenaturais que causam medo e suspense são muito comuns em determinadas regiões e também fazem parte da cultura de uma comunidade.

Na região em que você vive, esses relatos também são comuns? Na sua família, existe a prática da contação desse tipo de estória?

Converse com seus familiares, pais, avós até mesmo vizinhos e solicite que façam relatos sobre estórias inusitadas, de suspense que envolvem aspectos sobrenaturais contadas por seus antepassados e que fazem parte da cultura da região onde você vive. Em seguida, registre os relatos no seu caderno para que, no próximo encontro, você possa compartilhá-los com seus colegas.

Tente construir um mapa semântico de sua estória.

No próximo encontro, você será convidado para contar à turma os relatos feitos por seus familiares e que estão registrados em seu caderno.

Professor,

Organize a sala em círculo para possibilitar uma maior descontração e interação entre todos, deixando-os à vontade para a apresentação de seus relatos.

MÓDULO 3

3.1.1 Plano de Atividades – Escrita Individual

Neste módulo, apresentamos as atividades referentes à terceira estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem: a Escrita Individual. A proposta é que os alunos produzam um texto do gênero narrativa individualmente. O quadro 6 apresenta o Plano de Atividades que corresponde a terceira ação do Ciclo.

Quadro 6 – Plano de atividades referente à Escrita individual

Plano de Atividades		
Dados de identificação		
Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Eno Brum Pires		
Turma: 71		
Ano: 7° ano		
Módulo: 3		
Data: (A definir)		
Tema da Aula		
Escrita Individual		
Passos	**Metodologia**	**Recursos**
a) Contação dos relatos feitos pelos familiares de cada aluno.	A turma será organizada em círculo e cada estudante contará os relatos feitos pelos seus familiares que foram registrados em seu caderno.	Caderno com os registros.
b) Produção individual de uma narrativa.	Individualmente, com base em seus relatos, os alunos produzirão a sua narrativa.	Material escolar
Avaliação		
A produção autônoma dos alunos será o resultado da aprendizagem construída nas atividades de Leitura Detalhada e na Construção Conjunta. Nessa etapa será possível observar quais aprendizagens o aluno adquiriu, bem como as fragilidades que cada um apresenta em sua produção.		
Bibliografia		
ROSE, D. Detailed Lesson Plans. Book 5. In: **Reading to learn**: accelerating reading and closing the gap. s. l.: s. ed., 2015. 1 DVD, p. 1-25.		

3.1.2 Instruções ao professor

A Escrita Individual é a tarefa final do Ciclo de Ensino e Aprendizagem e consiste na produção de uma narrativa seguindo a mesma estrutura apresentada na Leitura Detalhada - Desconstrução e na Construção Conjunta. Estas duas etapas proporcionam ao estudante recursos e modelos de padrões linguísticos para a produção da sua estória. Na Escrita Individual, o professor fará a avaliação das habilidades linguísticas desenvolvidas por cada estudante e observará também as fragilidades que cada um apresenta após a aplicação do Ciclo.

Apesar de a Escrita Individual ser uma etapa em que a escrita é realizada individualmente, os estudantes podem solicitar auxílio ao professor no caso de dúvidas que certamente surgirão. Esses esclarecimentos prestados aos alunos são fundamentais para aperfeiçoamento da sua produção, pois serão orientados a fazerem as escolhas linguísticas adequadas a cada etapa da narrativa, bem como a grafia correta das palavras e o uso apropriado dos sinais de pontuação.

3.1.3 Terceira estratégia: Escrita Individual

Professor,

Inicialmente, com a turma organizada em círculo, os alunos apresentarão o seu dever de casa e contarão os relatos sobre estórias sobrenaturais feitos por seus familiares. Nesse momento, cada estudante usará a criatividade para contar a sua estória.

Agora que você já sabe como é construída uma narrativa, que tal produzir a sua narrativa de terror? Os personagens e as ações de sua narrativa devem girar em torno dos relatos contados por seus familiares.

Seja criativo e não esqueça de colocar uma boa pitada de suspense em seu texto. Então, bom trabalho!

Não esqueça que a narrativa deve seguir as etapas necessárias para a constituição do gênero: **Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução.**

Professor,

Nas produções individuais, os alunos podem solicitar o auxílio do professor, no caso de dúvidas, de modo a conduzi-lo na construção da estrutura do texto, para que ele faça as escolhas linguísticas adequadas a cada etapa da narrativa, observando também a ortografia e os sinais de pontuação.

3.1.4 Revisando o seu texto

Revise o seu texto e reescreva os trechos que não ficaram adequados, observando as expressões que você usou para construir cada etapa, de modo a aperfeiçoar a sua escrita. Faça as devidas correções quanto à ortografia das palavras e ao uso adequado dos sinais de pontuação.

Professor,

É fundamental que os alunos façam a revisão do texto produzido individualmente. Você deve solicitar que eles releiam atentamente suas estórias e que façam ajustes, cortes, acréscimos e substituições. Os alunos podem, se quiserem, compartilhar com a turma a leitura de pequenos trechos e solicitarem sugestões aos colegas. Você deve estar muito atento neste momento, pois o texto final de cada aluno mostrará a você se os objetivos do ciclo foram atingidos.

E não esqueça de solicitar a eles marcarem, com uma chave à esquerda, as etapas da estória.

Após a conclusão de sua produção, releia e observe se você construiu os seguintes aspectos no texto:

- o texto apresenta todas as etapas do gênero narrativa: Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução;
- os elementos linguísticos que compõem cada etapa foram utilizados de forma adequada;
- o emprego dos sinais de pontuação está correto;
- a ortografia das palavras está de acordo com as regras da língua.

Após a revisão, caso o seu texto não esteja de acordo com os passos estabelecidos acima, faça as adequações necessárias.

3.1.5 Editando o seu texto

Depois dessa revisão, faça a edição do seu texto. Para isso, procure escrever da seguinte forma[6]:

1º faça letra legível;
2º respeite as margens da folha;
3° faça parágrafo;
4° evite rasuras;
5º ilustre seu texto com desenhos ou fotos.

[6] Caso as etapas do Ciclo sejam realizadas por ensino remoto, é necessário rever os critérios de apresentação dos trabalhos. Sugerimos: a) digite com clareza; b) use Times New Roman 12; c) empregue espaço 1,5; d) delimite as margens em 2,5 cm; e) faça parágrafos equilibrados em tamanho; f) ilustre seu texto com desenhos ou fotos.

Após a edição, cada um fará a leitura de sua produção aos colegas.

As narrativas construídas serão publicadas no livro de textos “Construindo Escritores”, produzido pela turma que será publicado na Mostra de Trabalhos, evento que será promovido pela equipe gestora e professores da escola prestigiado por toda a comunidade escolar.

APÊNDICE B – SUGESTÕES DE RESPOSTAS PARA AS QUESTÕES DO MATERIAL DIDÁTICO

1.1.2 Primeira etapa: Preparação para a Leitura (Desconstrução)

1.1.2.1 Para começo de conversa

Atividade I

1. Atividade prática.
2. Atividade prática.
3.

Estória refere-se a textos que envolvem ficção.

História refere-se a textos em que os acontecimentos dizem respeito à realidade.

1.1.2.2 Conhecendo o gênero narrativa

Atividade I

1.

a) As estórias geralmente são contadas para despertar curiosidade ou suspense no ouvinte. Uma estória de assombração refere-se ao imaginário popular e tem como personagens fantasmas e assombrações.

b) Fantasmas, elementos sobrenaturais. Essas estórias acontecem em casarões antigos, lugares assustadores que despertam medo e insegurança.

c) Para despertar curiosidade, envolver o leitor ouvinte na trama do texto, despertar a sua imaginação.

d) É bastante comum encontrarmos estórias de assombração em livros de contos de terror.

e) Resposta com base na pesquisa que os alunos realizarão.

1.1.2.3 Conhecendo a estória

Atividade I

1. Professor, essa atividade refere-se à leitura sobre as autoras do texto.

2. Professor, você deverá realizar essa atividade, apresentando tópicos sobre o texto que os alunos lerão.

3. Professor, essa atividade refere-se à leitura do texto “Uma história de assombração”.

Atividade II

1.

a) Não. Esse texto é uma estória, pois diz respeito à ficção e não à realidade.
b) Resposta pessoal.
c) Resposta pessoal.
b) Porque se trata de uma ficção.
c) Resposta pessoal.
d) Resposta pessoal

2. Professor, essa atividade refere-se à leitura sobre curiosidades das narrativas de assombração.

Atividade III

a) A temática abordada é de suspense.

b) Crianças, adolescentes.

c) Os leitores seriam os alunos que trabalhariam com o livro e crianças com interesse por textos com essa temática.

d) Sim. As crianças demonstrariam temor ao ler ou ouvir a estória.

e) Entreter.

f) O contexto de cultura em “Uma história de assombração” diz respeito a situação, despertam o clima de terror transmitindo as emoções dos personagens do texto. Nesse sentido, desperta a imaginação, a manifestação de opiniões sobre partes da narrativa, leva a compreender que finais inesperados fazem com que as estórias fiquem mais interessantes.

Atividade IV

1.

a) Um vendedor ambulante decide desvendar o mistério da cidade de Matias do Norte. Conseguimos ver isso no texto por meio das ações que o participante realiza para alcançar o seu objetivo.

b) Em um casarão no vilarejo de Matias do Norte.

c) O narrador é quem fala no texto. Por meio dos verbos que estão na terceira pessoa percebemos que há um narrador-observador contando a estória que se passa com o vendedor ambulante.

d) O cenário, os elementos que compõem a casa são avaliados de forma negativa. O comportamento do participante também é avaliado negativamente quando vê que algo estranho acontece no casarão, mas passa a ser avaliado de forma positiva pela coragem que teve para desvendar o mistério.

2.

(x) prosa (x) por meio de uma narração. (x) texto curto

1.1.2.4 Trabalhando com a etapa Orientação

Atividade I

1.

a) (x) descrevendo o cenário das ações.

b) "Próximo à praça da igreja de Nossa Senhora do Amparo Matias do Norte, no vilarejo de Matias do Norte, existe uma casa imponente...".

c) A intenção foi destacar o local onde ocorrem as ações, revelando ao leitor que alguma coisa acontecerá naquele local.

Atividade II

1. Professor, nessa atividade o aluno fará a leitura do excerto.

2.

a) Próximo: perto; vilarejo: lugarejo; existe: há; imponente: grandiosa; antiga: velha; há vários anos: faz muito tempo; fama: conhecida; mal-assombrada: aparições de pessoas que já partiram.

b) Perto da praça da igreja de Nossa Senhora do Amparo, no lugarejo de Matias do Norte, há uma casa grandiosa, velha, fechada faz muito tempo e conhecida pelas aparições de pessoas que já partiram.

Atividade III

1.

"Na cidade, dizem que nela mora uma alma penada que vaga pelos cômodos vazios e empoeirados do casarão. O espectro – segundo alguns moradores do lugar – é visto em noites de lua cheia, quando o luar invade o local através das enormes janelas corroídas pelo tempo, deterioradas pelas tempestades." (l. 3-7)

2.

a) Respondida no excerto acima.

b) Respondida no excerto acima.

c) Respondida no excerto acima.

d) Resposta pessoal.

Atividade IV

1.

(D) "...**existe** uma casa imponente, antiga, fechada..." (l. 2)

(A) "...coisas se **quebram**..."(l. 8)

(A) "...sem falar no barulho de passos apressados **estalando** no velho piso de madeira" (l. 9-10)

(C) "...há uma silhueta disforme que **faz lembrar** aos mais antigos moradores de Matias do Norte..."(l. 10-11)

(B) "Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, **torna** aquele lugar mais sinistro e apavorante." (l. 13-14)

Atividade V

1.

a) "Nessas noites, ouvem-se sons de correntes, coisas se quebram, sinos que tocam, gemidos, sussurros, sem falar no barulho de passos apressados estalando no velho piso de madeira. Numa cavidade, no alto da fachada, há

uma silhueta disforme que faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte a primeira dona do casarão, falecida misteriosamente há mais de meio século."

b) (x) "Tal detalhe, aliado aos demais aspectos, torna aquele lugar mais sinistro e apavorante. "Ninguém ousa passar por lá, especialmente quando escurece." (l. 13-14)

2.

(V) a expressão **nela** (l. 3) refere-se à **casa imponente**.(l. 2)

(V) **O espectro** (l. 5) refere-se à **alma penada.** (l. 4)

(F) a palavra **cidade** (l. 3) retoma **Nossa Senhora do Amparo**. (l. 1)

(V) **cidade** (l. 3) está se referindo a **Matias do Norte.** (l. 2)

(F) **nela** (l. 3) retoma a expressão **praça da igreja**. (l. 1)

(V) A expressão **nessas noites** (l. 7) faz referência à **noites de lua cheia**. (l. 5- 6)

(F) **Tal detalhe** (l. 13) retoma a expressão **passos apressados**. (l. 9)

(V) A expressão **aquele lugar** (l. 13) refere-se à **numa cavidade no alto da fachada**. (l. 10)

Atividade VI

1.

a) Próximo à praça da igreja de Nossa Senhora de Amparo, no vilarejo de Matias do Norte (E), existe uma casa imponente, antiga, fechada há vários anos e com fama de mal-assombrada. Na cidade(E), dizem que nela mora uma alma penada que vaga pelos cômodos vazios e empoeirados do casarão. O espectro – segundo alguns moradores do lugar – é visto em noites de lua cheia, (T) quando o luar invade o local(T) através das enormes janelas corroídas pelo tempo, deterioradas pelas tempestades. Nessas noites (T), ouvem-se sons de correntes, coisas se quebram, sinos que tocam, gemidos, sussurros, sem falar no barulho de passos apressados estalando no velho piso de madeira. Numa cavidade(E), no alto da fachada(E), há uma silhueta disforme que faz lembrar aos mais antigos moradores de Matias do Norte a primeira dona do casarão, falecida misteriosamente há mais de meio século(T). Tal detalhe, aliado aos

demais aspectos, torna aquele lugar mais sinistro e apavorante. Ninguém ousa passar por lá(E), especialmente quando escurece(T).

b)

EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	EXPRESSÕES QUE INDICAM ESPAÇO
“em noites de lua cheia”	“Próximo à praça de igreja de Nossa Senhora do Amparo, no vilarejo de Matias do Norte”
“quando o luar invade o local”	“Na cidade”
“Nessas noites”	“Numa cavidade”
“há mais de meio século”	“no alto da fachada”
“quando escurece”	“lá”

2. Não, pois o espaço é o local das ações dos participantes e o tempo revela quando essas ações aconteceram.

Atividade VII

1.

a) Na localidade, dizem que nela reside uma alma penada que anda pelos espaços vazios e sujos do casarão.

Esse detalhe junto aos demais aspectos, deixa aquele lugar mais assustador e espantoso.

b) Professor, o aluno fará a leitura das alterações que fez.

2.

a) Resposta pessoal

b) Linha 1 a 14.

1.1.2.5 Trabalhando com a etapa Complicação

Atividade I

1.

a) “Numa noite, por volta das onze horas, um vendedor ambulante, desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele tranquilamente à procura de uma hospedaria.”

b) Essas palavras significam o momento em que o problema acontece na estória.

c) Certa noite, em torno de onze horas...

2.

a) Um vendedor ambulante.

b) Não.

c) “Numa noite, por volta das onze horas, um vendedor ambulante”.

Atividade II

1.

“Numa noite, por volta das onze horas, um vendedor ambulante, desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele tranquilamente à procura de uma hospedaria. Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção. A tênue luz de um poste, situado bem em frente à entrada principal, tornou possível aquela visão horripilante.” (l. 15-19)

a) Tranquilamente.

b) Porque não conhece a fama do casarão.

c) Resposta pessoal.

d) Respondida no excerto acima

Atividade III

1.

a) Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção. A tênue luz do poste, situado bem em frente à entrada principal, tornou possível aquela visão horripilante.

b) Deve ser respondida oralmente pelo aluno.

c) Verbaliza a seguinte expressão: “- Minha nossa! Credo! Que é isso aí?” Fica aterrorizado e de olhos arregalados com o que vê.

“- Minha nossa! Credo! Que é isso aí?”

“Aterrorizado, constatou que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro. De olhos arregalados, o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.”

Atividade IV

1.

“No dia seguinte, contou o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como quem conta um conto aumenta um ponto, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada” (l. 24-27)

a) “No dia seguinte.”
b) “O fato passou a ser tema de todas as conversas.”
c) “Quem conta um conto aumenta um ponto.”
d) É a narração de um caso ou fato com exagero.
e) (x) Como algo natural e previsível, já que isso faz parte da nossa cultura.

Atividade V

1.

EXPRESSÕES QUE INDICAM TEMPO	**AÇÕES DOS PERSONAGENS**
“Numa noite, por volta das onze horas...”	“Um vendedor ambulante desconhecendo o que diziam do macabro casarão, passou por ele...” “Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção”. “o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.”
“No dia seguinte...”	“contou o que vira para os que encontrava...”
“À noite”	“resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete.” “Aproximou-se ainda mais, apoiou a escada na fachada e subiu degrau por degrau”. “Quanto mais se aproximava...” “continuou a escalada...” “cutucou-o com o porrete”.

Atividade VI

1.

a) “resolveu voltar ao local, levando uma escada e um porrete”; “Aproximou-se ainda mais, apoiou a escada na fachada e subiu degrau por degrau”; “Quanto mais se aproximava...”; “continuou a escalada...”; “cutucou-o com o porrete”.

b)

AÇÕES QUE OCORREM NO TEXTO	**REAÇÕES DO PERSONAGEM**
Aproximou-se ainda mais, apoiou a escada na fachada e subiu degrau por degrau”; “Quanto mais se aproximava...”;	“Seu coração disparou”.
“continuou a escalada...”	“com as pernas trêmulas...”

c)

(x) fazer a estória desenvolver.

(x) provocar suspense ao leitor/ouvinte.

(x) tornar a estória mais envolvente.

2.

a)

Corajoso x	Bondoso	Audacioso	Incrédulo x
Bobo	Curioso x	Ganancioso	Fofoqueiro
Exibicionista	Espertalhão	Persistente x	Trabalhador
Horripilante	Assustado x	Trêmulo x	Jovem

b) Resposta pessoal.

Atividade VII

1.

a) “Um ruído estranho o fez voltar-se em sua direção.” (l. 17-18)

b) “De olhos arregalados, o homem fez o sinal-da-cruz e tratou de apressar os passos, rumo à hospedaria.” (l. 22-23)

Atividade VIII

1.

a) Assustado, percebeu que a imagem se movimentava de um espaço para outro, da esquerda para a direita.

b) Decidiu retornar ao lugar, carregando com um pedaço de pau e uma escada.

c) Superou todo o medo que estava enfrentando e, com cuidado, encostou o pedaço de pau naquele elemento.

2. Professor, o aluno deverá fazer a leitura da reescritura dos excertos.

3.

a) Revela a o problema apresentado na estória.

b) Resposta pessoal.

4. Professor, o aluno demarcará a etapa Complicação no próprio texto.

1.1.2.6 Trabalhando com a etapa Resolução

Atividade I

1.

a) Para indicar ao leitor que algo aconteceu após a ação do personagem, direcionando a estória para a Resolução do problema.

b) Indica a continuidade da estória e provoca suspense ao leitor antes da resolução ser apresentada.

c) Que o mistério do casarão foi descoberto.

"...se desfez o mistério"

d) Uma enorme ratazana sai apavorada após ser cutucada pelo vendedor.

e) "debaixo daquela escultura danificada pelo tempo, saiu uma enorme ratazana, que, apavorada, pilou do nicho e se perdeu na escuridão."

Atividade II

1.

a) "daquela escultura danificada" (linha 43): silhueta disforme

b) "apavorada" (linha 44): ratazana

c) “nicho” (linha 44): numa cavidade, no alto da fachada.

2.

a) Resposta pessoal.

b) Resposta pessoal.

c) Deve ser respondida oralmente na turma.

3. Professor, o aluno demarcará no próprio texto a etapa Resolução.

1.1.2.7 Trabalhando com a etapa Avaliação

Atividade I

1.

a) As visões e os ruídos fúnebres.

b) Até que outra pessoa se encarregue de desvendá-los.

c) “Mas quanto as visões e aos ruídos fúnebres da sinistra casa, esses sim, vão continuar até que outra pessoa se encarregue de desvendá-los”.

d) Foi resolvido apenas o problema com o vendedor.

e) Debaixo da escultura danificada sai uma enorme ratazana, desvendando o enigma da silhueta.

Atividade II

1.

a) “enigma” (linha 45): mistério.

b) “silhueta” (linha 45): imagem.

2.

a) Visões de uma figura horripilante, uma assombração que causa temor a quem passar pelo casarão.

b) Ruídos de uma figura que desperta o suspense.

3. Professor, o aluno demarcará a etapa Avaliação no próprio texto.

1.1.2.8 Trabalhando com a frase final do texto

Atividade I

1. “Você gostaria de tentar”.

a) Você, gostaria, tentar.

b) Buscar a interação com o leitor.

c) Resposta pessoal.

1.1.2.9 Recuperando o trabalho com o gênero

Atividade I

1. (x) resolver um problema dentro da estória.
2.

(1) Orientação	(3) Apresenta a solução do problema.
(2) Complicação	(4) Apresenta a lição da história.
(3) Resolução	(2) Apresenta o problema a ser resolvido.
(4) Avaliação	(1) Apresenta o cenário onde os fatos ocorrem.

Atividade II

1.

a) Apenas observa, é um narrador-observador.

b) (x) “− Minha nossa! Credo! Que é isso aí?” (l. 20)

c) Os verbos teriam que ser escritos na primeira pessoa do singular.

d)

Aterrorizado, constatei que a tal figura se mexia para frente e para trás, de um lado para o outro. De olhos arregalados, fiz o sinal-da-cruz e tratei de apressar os passos, rumo à hospedaria.

No dia seguinte, contei o que vira para os que encontrava. O fato passou a ser tema de todas as conversas. E... como quem conta um conto aumenta um ponto, já se falava das gargalhadas e no bater de mandíbulas de uma certa cabeça descarnada

e)

À noite, sem parar de pensar no ocorrido, desafiando a nós mesmos e dispostos a desvendar o mistério, resolvemos voltar ao local, levando uma escada e um porrete.

Estávamos a poucos metros da funesta casa e já podíamos ouvir os sons horripilantes. Mesmo assim, não desistimos. Aproximamo-nos ainda mais, apoiamos a escada na fachada e subimos, degrau por degrau. Quanto mais nos aproximávamos, mais evidente ficavam os movimentos daquela silhueta. Agora ouvíamos guinchos agudos. Nossos corações dispararam, parecia que iam sair pela boca. Com as pernas trêmulas, continuamos a escalada até ficar cara a cara com o que poderiam ser os restos mortais de certa senhora, que, sem paz, se recusava a abandonar o mundo dos vivos. Apelamos para o que restava de coragem e, devagar, cutucamos a figura com o porrete.

Atividade III

1. Professor, essa atividade consiste na revisão das etapas da narrativa. Solicite que os alunos façam a leitura, de modo a retomarem o que foi trabalhado.