

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

Carla Carine Gerhardt

**PRODUÇÃO ESCRITA DE EPISÓDIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
POR MEIO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA  
PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LSF**

Santa Maria, RS  
2022



Carla Carine Gerhardt

**PRODUÇÃO ESCRITA DE EPISÓDIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO  
DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA COM BASE EM  
GÊNEROS DE TEXTO NA LSF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras - Ênfase em Estudos Linguísticos**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Fuzer.

Santa Maria, RS  
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Gerhardt, Carla Carine  
PRODUÇÃO ESCRITA DE EPISÓDIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
POR MEIO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA  
COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LSF / Carla Carine  
Gerhardt.- 2022.  
346 p.; 30 cm

Orientadora: Cristiane Fuzer  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2022

1. Linguística Sistêmico-Funcional 2. Pedagogia com  
base em Gêneros de Texto 3. Ciclo de Ensino e  
Aprendizagem 4. Episódio I. Fuzer, Cristiane 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, CARLA CARINE GERHARDT, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) 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.

**Carla Carine Gerhardt**

**PRODUÇÃO ESCRITA DE EPISÓDIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO  
DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA COM BASE EM  
GÊNEROS DE TEXTOS NA LSF**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras - Ênfase em Estudos Linguísticos**.

**Aprovada em 19 de abril de 2022:**

---

**Cristiane Fuzer, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)  
(por videoconferência)

---

**Orlando Vian Junior, Dr. (UNIFESP)**  
(por videoconferência)

---

**Magda Bahia Schlee, Dr.<sup>a</sup> (UERJ)**  
(por videoconferência)

---

**Vaima Regina Alves Motta, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(por videoconferência)

---

**Karen Andressa Teixeira Santorum, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(por videoconferência)

Santa Maria, RS,  
2022

NUP: 23081.048219/2022-56

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**

**02/05/2022 14:46:41**

VAIMA REGINA ALVES MOTTA (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN

**09/05/2022 21:25:35**

CRISTIANE FUZER (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.03.00.00.0.0 - VICE-DIREÇÃO DO CAL - VD-CAL

**10/05/2022 13:36:35**

MAGDA BAHIA SCHLEE DE BRITO FERNANDES (Pessoa Física)

Usuário Externo (888.\*\*\*.\*\*\*.\*\*) 1960

**19/05/2022 12:10:54**

Orlando Vian Jr (Pessoa Física)

Usuário Externo (073.\*\*\*.\*\*\*.\*\*) 1960

**20/05/2022 12:16:46**

KAREN ANDRESA TEIXEIRA SANTORUM (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

Código Verificador: 1393633

Código CRC: da506c34

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



## AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Antônio José Gerhardt e Alcira Kraemer Gerhardt, exemplos de humildade, honestidade e profissionalismo, por me auxiliarem duramente em todos os sentidos. Por me mostrarem que tudo é fruto de muito trabalho, dedicação e disciplina. E por me oportunizarem o estudo que não puderam ter. Se hoje estou aqui, é por eles, por admirá-los e amá-los mais que tudo.

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

Aos amigos e colegas do grupo de estudos e do projeto de extensão Ateliê de Textos, Anidene, Cíntia, João, Daniela M., Pâmela, Lorilei, Carla Raquel, Maria Cecília, Leonardo, Paula, Mhdi, Angela, Elisane e Tânea, pelo apoio mútuo, e, em especial ao Guilherme, pela parceira no desenvolvimento das oficinas na escola e pela amizade que consolidamos a partir desse processo.

Aos demais amigos Gabriela C., Jéssica F., Leandra e Ângela pelo apoio e carinho e por tornarem os momentos em Santa Maria mais felizes. Às afilhadas Joana e Bianca, pelas demonstrações de afeto e alegria que me fizeram seguir em frente. Às colegas Halyne e Aline pela revisão e formatação do texto.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Ramos Castro, pelo apoio e espaço para realização das oficinas.

À banca examinadora, professores Orlando Vian Junior, Magda Bahia Schlee, Vaima Alves Motta, Karen Santorum, Gil Negreiros e Erick Correa, pelas valiosas contribuições e sugestões.

A Deus, pelo amparo nos momentos difíceis e cuidado nas viagens para casa, para o trabalho e para os eventos acadêmicos.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Por isso, agradeço à CAPES, pela bolsa de doutorado concedida.

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

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

**Muito Obrigada.**





## RESUMO

### PRODUÇÃO ESCRITA DE EPISÓDIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LSF

AUTORA: Carla Carine Gerhardt

ORIENTADORA: Cristiane Fuzer

Esta tese tem por objetivo geral analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciação do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). Este tem suas bases teóricas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014; 2004) e organiza-se nos conjuntos de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Individual. Para geração do universo de análise, levantamos dados sobre o contexto escolar, em pesquisa exploratória, e dinamizado o CEA com alunos de uma escola participante do projeto de extensão Ateliê de Textos (FUZER, 2016). Os *corpora* de análise constituem-se de: 1) seis textos produzidos por dois alunos participantes, um do 7º e outro do 6º ano, antes da dinamização (produção para análise diagnóstica) e durante a dinamização (primeira e última versão da Construção Individual); 2) um texto produzido coletivamente pelos alunos participantes (primeira e última versão da Construção Conjunta); 3) 56 questões de Leitura Detalhada de episódio elaboradas pelos mediadores; 4) dados da pesquisa exploratória: questionário respondido por alunos do 6º ano, entrevista com a professora de língua portuguesa e observação das aulas de língua portuguesa do 6º ano; 5) dados da dinamização do CEA: transcrições das gravações de aulas, proposta de produção textual e bilhetes orientadores. Os procedimentos de análise foram: para os textos produzidos pelos alunos e as questões de Leitura Detalhada, realizou-se análise de funções do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e categorias do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE para identificação da Estrutura Potencial de Gênero; tomamos os demais textos dos *corpora* como bases para explicar e interpretar os resultados dessas análises. As análises evidenciaram, nos textos dos alunos, quanto a marcas linguísticas do gênero episódio e quanto à TRANSITIVIDADE, ocorrências de tipos de orações, participantes personagens, circunstâncias de tempo, espaço e de modo; quanto à AVALIATIVIDADE, campos semânticos de atitude e de gradação; e quanto ao contexto, identificamos as etapas e fases dos gêneros episódio. Foi possível percebermos que esses recursos foram mais e melhor empregados pelos alunos, com o fim de instanciar o gênero episódio, depois de cada nova estratégia dinamizada do CEA. Assim, tiveram influência, para adequação dos textos ao gênero episódio, as estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, com questões de Leitura Detalhada conduzidas pelos mediadores; Construção Conjunta, com proposta de produção textual, negociações orais entre mediadores e alunos e um bilhete orientador; e Construção Individual, com identificação pelos alunos de etapas, fases e recursos da língua que caracterizam e realizam o propósito do gênero, além de interações por meio de bilhetes orientadores com os mediadores. O CEA, portanto, colaborou com o ensino e com a aprendizagem de recursos linguísticos do gênero episódio no contexto dinamizado, minimizando as diferenças de aprendizagem entre os alunos.

**Palavras-chave:** Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Gênero de Texto Episódio. Linguística Sistêmico-Funcional.



## ABSTRACT

### WRITTEN PRODUCTION OF ANECDOTES IN ELEMENTARY SCHOOL THROUGH THE TEACHING AND LEARNING CYCLE OF PEDAGOGY BASED ON TEXT GENRES ON LSF

AUTHOR: Carla Carine Gerhardt

ADVISOR: Cristiane Fuzer

This thesis has as its general aim to analyze the use of Portuguese language resources in texts produced by 6th and 7th years students of elementary school to instantiate the anecdote genre in dynamization of the Teaching and Learning Cycle (TLC) (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). The TLC has its theoretical foundations in Systemic-Functional Linguistics (SFL) (HALLYDAY; MATTHIESSEN, 2014; 2004) and is organized in the sets of strategies Detailed Reading for Genre Deconstruction, Joint Construction and Individual Construction. In order to generate the universe of analysis, data on the school context were collected, in exploratory research, and the TLC was dynamized with students from a school participating in the Ateliê de Textos extension project (FUZER, 2016). The *corpora* of analysis consists of: 1) four texts produced by two participating students, one from the 7th and the other from the 6th year, before the dynamization (production for diagnostic analysis) and during the dynamization (first and last version of Individual Construction) ; 2) a text produced collectively by the participating students (first and last version of the Joint Construction); 3) 56 detailed anecdote reading questions prepared by the mediators; 4) exploratory research data: questionnaire answered by 6th year students, interview with the Portuguese language teacher and observation of 6th year Portuguese language classes; 5) data from the dynamization of the TLC: transcripts of class recordings, proposal for textual production and guiding notes. The analysis procedures were: for the texts produced by the students and the Detailed Reading questions, there was an analysis of functions of the transitivity lexical-grammatical system and categories of the APPRAISAL discursive system to identify the Generic Structure Potential; the other texts of the corpora were taken as bases to explain and interpret the results of these analyses. The analyzes showed, in the students' texts, regarding linguistic marks of the anecdote genre and regarding transitivity, occurrences of types of clauses, participants, characters, circumstances of time, space and mode; as for APPRAISAL, semantic fields of attitude and graduation; and regarding the context, the stages and phases of the anecdote genres were identified. It was possible to perceive that these resources were more and better used by the students, in order to instantiate the anecdote genre, after each new dynamic strategy of the TLC. Thus, the Deconstruction of Genre strategies, with Detailed Reading questions conducted by the mediators, were influential for adapting the texts to the anecdote genre; Joint Construction, with a proposal for textual production, oral negotiations between mediators and students and a guiding note; and Individual Construction, with the students' identification of stages, phases and language resources that characterize and carry out the purpose of the genre, in addition to interactions through guiding notes with the mediators. The TLC, therefore, collaborated with the teaching and learning of linguistic resources of the anecdote genre in a dynamic context, minimizing the gap in learning among students.

**Keywords:** Teaching and Learning Cycle. Anecdote. Systemic-Functional Linguistics.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Linguagem organizada em estratos.....	41
FIGURA 2 – Variáveis de contexto, metafunções e sistemas nos estratos da linguagem.....	43
FIGURA 3 – Escala de níveis.....	45
FIGURA 4 – Semântica do Discurso nos estratos da linguagem.....	62
FIGURA 5 – Subsistemas do sistema de AVALIATIVIDADE.....	65
FIGURA 6 – Centralidade do afeto na atitude.....	66
FIGURA 7 – Categorias de gradação.....	75
FIGURA 8 – Natureza de eventos de gêneros da família das estórias.....	82
FIGURA 9 – Reduzindo a lacuna com a prática apoiada.....	102
FIGURA 10 – Linguagem e seu ambiente semiótico.....	106
FIGURA 11 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem inicial do projeto <i>Language and Social Power</i> .....	109
FIGURA 12 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem reelaborado do projeto <i>Language and Social Power</i> .....	111
FIGURA 13 – Organização topológica dos gêneros.....	113
FIGURA 14 – Ciclo de Aprendizagem do projeto <i>Write it Right</i> (ROTHERY, 1994).....	114
FIGURA 15 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CAL) da Pedagogia com base em Gêneros (PG).....	116
FIGURA 16 – Fases da interação durante a leitura compartilhada.....	120
FIGURA 17 – Níveis de comportamento de leitura e linguagem no contexto.....	121
FIGURA 18 – Etapas da pesquisa-ação em dinamização do CEA com o episódio.....	146
FIGURA 19 – Partes dos <i>corpora</i> da pesquisa.....	173
FIGURA 20 – Níveis e categorias de análise dos <i>corpora</i> .....	177
FIGURA 21 – Comparação horizontal dos textos dos alunos.....	191
FIGURA 22 – Comparação vertical dos textos dos alunos.....	192
FIGURA 23 – Organização dos resultados da análise.....	193
FIGURA 24 – Destaque de etapas na primeira versão da Construção Individual de J7.....	263
FIGURA 25 – Adequação do texto ao registro formal da língua portuguesa.....	264
FIGURA 26 – Destaque de etapas na primeira versão da Construção Individual de B6.....	277
FIGURA 27 – Adequação dos textos de J7 ao gênero episódio.....	306
FIGURA 28 – Adequação dos textos de B6 ao gênero episódio.....	308
FIGURA 29 – Adequação dos textos de J7 e de B6 ao gênero episódio.....	309



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em J7AD.....	198
TABELA 2 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7AD.....	201
TABELA 3 – Ocorrências da EEG do episódio em J7AD.....	202
TABELA 4 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6AD.....	206
TABELA 5 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6AD.....	209
TABELA 6 – Ocorrências da EEG do episódio em B6AD.....	211
TABELA 7 – Questões selecionadas para análise e comparação.....	220
TABELA 8 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em CC1.....	225
TABELA 9 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em CC1.....	234
TABELA 10 – Ocorrências de contexto em CC1.....	235
TABELA 11 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE J7CI1.....	241
TABELA 12 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7CI1.....	245
TABELA 13 – Ocorrências da EEG do episódio em J7CI1.....	248
TABELA 14 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6CI1.....	253
TABELA 15 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6CI1.....	256
TABELA 16– Ocorrências da EEG do episódio em B6CI1.....	258
TABELA 17 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em J7CIF.....	265
TABELA 18 –Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7CIF.....	271
TABELA 19 – Ocorrências da EEG do episódio em J7CIF.....	273
TABELA 20 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6CIF.....	280
TABELA 21 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6CIF.....	282
TABELA 22 – Ocorrências da EEG do episódio em B6CIF.....	285
TABELA 23 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em CCF.....	290
TABELA 24 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em CCF.....	295
TABELA 25 – Ocorrências da EEG do episódio em CCF.....	298





## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Processos que podem ser existenciais.....	58
QUADRO 2 – Tipos de processos e participantes da oração.....	58
QUADRO 3 – Tipos de circunstância.....	60
QUADRO 4 – Relações dos sistemas discursivos com as metafunções.....	63
QUADRO 5 – Estórias e histórias.....	80
QUADRO 6 – Fases em estórias.....	85
QUADRO 7 – Subsistemas de atitude em gêneros da família das estórias.....	91
QUADRO 8 – Naturezas positiva e negativa do Evento marcante e da Reação.....	91
QUADRO 9 – Diagrama alinhado das etapas do programa Ler para Aprender.....	119
QUADRO 10 – Critérios de avaliação de episódios.....	130
QUADRO 11 – Movimentos e passos do bilhete orientador.....	134
QUADRO 12 – Reelaboração.....	136
QUADRO 13 – Escamoteamento.....	136
QUADRO 14 – Réplica.....	137
QUADRO 15 – Exclusão.....	138
QUADRO 16 – Sistema de códigos para os participantes da pesquisa.....	153
QUADRO 17 – Sistema de códigos da ficha de observação.....	156
QUADRO 18 – Sistema de códigos para as questões do questionário.....	158
QUADRO 19 – Sistema de códigos das perguntas da entrevista.....	159
QUADRO 20 – Códigos para a amostra de textos da análise diagnóstica.....	161
QUADRO 21 – Código usado para referência às transcrições do encontro de produção do texto para análise diagnóstica.....	161
QUADRO 22 – Sinais utilizados nas transcrições das falas gravadas em vídeo.....	161
QUADRO 23 – Critérios de avaliação dos textos dos alunos.....	162
QUADRO 24 – Estrutura do Caderno Didático para dinamização do CEA.....	164
QUADRO 25 – Sistema de códigos para as questões de Leitura Detalhada.....	165
QUADRO 26 – Códigos de transcrição dos encontros de Leitura Detalhada.....	166
QUADRO 27 – Código da proposta de produção textual.....	169
QUADRO 28 – Código do bilhete orientador para o texto da Construção Conjunta.....	169
QUADRO 29 – Códigos das versões do texto da Construção Conjunta.....	170
QUADRO 30 – Códigos das transcrições dos encontros de Construção Conjunta.....	170
QUADRO 31 – Códigos da amostragem de textos da Construção Individual.....	171

QUADRO 32 – Sistema de códigos dos bilhetes orientadores para os textos da Construção Individual.....	172
QUADRO 33 – Grupos de textos produzidos pelos alunos participantes.....	174
QUADRO 34 – Códigos de referência dos textos dos alunos.....	171
QUADRO 35 – Registro dos resultados da análise léxico-gramatical.....	178
QUADRO 36 – Critérios de avaliação de episódio e descritores quanto à léxico-gramática....	179
QUADRO 37 – Registro dos resultados da análise de atitude e gradação do sistema de AVALIATIVIDADE.....	181
QUADRO 38 – Critérios de avaliação do episódio e descritores semântico-discursivos.....	181
QUADRO 39 – Registro dos resultados da análise contextual.....	182
QUADRO 40 – Critérios de avaliação do episódio e descritores quanto ao contexto.....	182
QUADRO 41 – Critérios de análise do episódio.....	183
QUADRO 42 – Proposta de critérios para avaliação de episódio e respectivos descritores....	185
QUADRO 43 – Registro de recursos linguísticos das questões de Leitura Detalhada.....	188
QUADRO 44 – Subdivisão de recursos linguísticos das questões.....	190
QUADRO 45 – Fusão de estrato da linguagem nas questões.....	190
QUADRO 46 – Texto produzido por J7 antes da dinamização do CEA.....	198
QUADRO 47 – Etapas e Fases de J7AD.....	203
QUADRO 48 – Avaliação de J7AD.....	204
QUADRO 49 – Texto produzido por B6 antes da dinamização do CEA.....	206
QUADRO 50 – Etapas e fases de B6AD.....	212
QUADRO 51 – Avaliação de B6AD.....	212
QUADRO 52 – Resultados da análise dos textos para análise diagnóstica.....	214
QUADRO 53 – Sistematização das atividades de Leitura Detalhada no caderno didático.....	216
QUADRO 54 – Chuva de ideias para Construção Conjunta.....	223
QUADRO 55 – Primeira versão da Construção Conjunta.....	224
QUADRO 56 – Etapas e fases de CC1.....	236
QUADRO 57 – Avaliação de CC1.....	236
QUADRO 58 – Primeira versão da Construção Individual de J7.....	240
QUADRO 59 – Etapas e fases de J7CI1.....	249
QUADRO 60 – Avaliação de J7CI1.....	249
QUADRO 61 – Primeira versão da Construção Individual de B6.....	252
QUADRO 62 – Etapas e fases de B6CI1.....	259
QUADRO 63 – Avaliação de B6CI1.....	259

QUADRO 64 – Versão Final da Construção Individual de J7.....	265
QUADRO 65 – Etapas e fases de J7CIF.....	274
QUADRO 66 – Avaliação de J7CIF.....	275
QUADRO 67 – Versão final da Construção Individual de B6.....	279
QUADRO 68 – Etapas e fases de B6CIF.....	286
QUADRO 69 – Avaliação de B6CIF.....	287
QUADRO 70 – Versão final da Construção Conjunta.....	290
QUADRO 71 – Etapas e fases de CCF.....	301
QUADRO 72 – Avaliação de CCF.....	302
QUADRO 73 – Resultados da avaliação horizontal dos textos de J7.....	304
QUADRO 74 – Resultados da avaliação horizontal dos textos de B6.....	307
QUADRO 75 – Recursos linguísticos do episódio nos textos dos alunos antes e durante a dinamização do CEA.....	315



## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
EPG	Estrutura Potencial de Gênero
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PG	Pedagogia com base em Gêneros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAL	Sistêmica, Ambientes e Linguagens
TCCs	Trabalhos de Conclusão de Curso
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## NOTAÇÃO SISTÊMICA

Esta tese adota a seguinte notação, seguindo as normas descritas pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e pela Escola de Sydney (MARTIN; ROSE; 2008; ROSE; MARTIN, 2012).

<b>Categoria</b>	<b>Notação</b>	<b>Exemplo</b>
Funções léxico-gramaticais	Inicial maiúscula	Ator
Metafunções	Inicial minúscula	ideacional
Variáveis do contexto	Inicial minúscula	campo
Funções semânticas	Inicial minúscula	atitude
Sistemas léxico-gramaticais	Inicial maiúscula e versalete	TRANSITIVIDADE <sup>1</sup>
Sistemas discursivos	Inicial maiúscula e versalete	AVALIATIVIDADE
Família de gênero	Inicial minúscula	estória
Gênero	Inicial minúscula	episódio
Etapa de gênero	Inicial minúscula	Orientação
Fases	Inicial minúscula	cenário
Conceitos gerais	Negrito	<b>linguagem</b>

<b>Categoria</b>	<b>Símbolos</b>
Oração encaixada	[[ ]]
Sequência	^

---

<sup>1</sup> Com exceção do sistema léxico-gramatical de MODO, notado em letras maiúsculas. Cabe destacar que “Modo”, com inicial maiúscula, é um participante nas funções léxico-gramaticais, e “modo”, com inicial minúscula, é uma das variáveis do contexto.





## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>2</b>	<b>BASES TEÓRICAS DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL</b> .....	37
2.1	LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO .....	37
2.2	ESTRATIFICAÇÃO DA LINGUAGEM.....	40
2.3	LÉXICO-GRAMÁTICA: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE .....	46
2.4	SEMÂNTICA-DISCURSIVA: SISTEMA DE AVALIATIVIDADE .....	61
<b>2.4.1</b>	<b>O subsistema atitude</b> .....	66
<b>2.4.2</b>	<b>O subsistema gradação</b> .....	71
2.5	GÊNERO DE TEXTO.....	75
<b>2.5.1</b>	<b>Desenvolvimento do conceito de gênero</b> .....	76
<b>2.5.2</b>	<b>Família das estórias</b> .....	78
<b>2.5.3</b>	<b>O gênero de texto episódio - emoção em estórias</b> .....	86
<b>3</b>	<b>BASES PEDAGÓGICAS NA PESQUISA</b> .....	95
3.1	PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL .....	95
3.2	A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS .....	103
3.3	O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	108
<b>3.3.1</b>	<b>Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero</b> .....	120
<b>3.3.2</b>	<b>Construção Conjunta</b> .....	124
<b>3.3.3</b>	<b>Construção Individual</b> .....	127
3.4	ESTRATÉGIAS DO ATELIÊ DE TEXTOS.....	132
<b>3.4.1</b>	<b>Bilhete orientador</b> .....	132
<b>3.4.2</b>	<b>Socialização</b> .....	139
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	143
4.1	NATUREZA DA PESQUISA .....	145
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA .....	149
<b>4.2.1</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b> .....	150
4.2.1.1	<i>Participantes da Escola</i> .....	150
4.2.1.2	<i>Participantes da Universidade</i> .....	151
4.3	PASSOS DA EXECUÇÃO DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS .....	154
<b>4.3.1</b>	<b>Pesquisa exploratória</b> .....	155
4.3.1.1	<i>Observação</i> .....	155
4.3.1.2	<i>Questionário</i> .....	157
4.3.1.3	<i>Entrevista</i> .....	158
4.3.1.4	<i>Produção de textos para análise diagnóstica</i> .....	160
<b>4.3.2</b>	<b>Dinamização do CEA</b> .....	163

4.3.2.1	<i>Questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero</i> .....	163
4.3.2.2	<i>Atividades de Construção Conjunta</i> .....	168
4.3.2.3	<i>Atividades de Construção Individual</i> .....	170
4.4	<b>CONSTITUIÇÃO DO CORPORA</b> .....	172
4.5	<b>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS CORPORA</b> .....	176
<b>4.5.1</b>	<b>Percurso analítico dos textos dos alunos</b> .....	176
4.5.1.1	<i>Procedimentos da análise léxico-gramatical</i> .....	178
4.5.1.2	<i>Procedimentos da análise semântico-discursiva</i> .....	180
4.5.1.3	<i>Procedimentos da análise contextual</i> .....	181
<b>4.5.2</b>	<b>Percurso analítico das questões de Leitura Detalhada</b> .....	187
<b>4.5.3</b>	<b>Percurso analítico comparativo dos textos dos alunos</b> .....	191
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	193
5.1	<b>ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS</b> .....	194
<b>5.1.1</b>	<b>Análise de J7AD</b> .....	197
<b>5.1.2</b>	<b>Análise de B6AD</b> .....	206
<b>5.1.3</b>	<b>Resultados das análises diagnósticas dos textos dos alunos</b> .....	214
5.2	<b>ANÁLISE DE QUESTÕES DE LEITURA DETALHADA DO CADERNO DIDÁTICO</b> ..	215
5.3	<b>ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA</b> .....	221
<b>5.3.1</b>	<b>Análise de CC1</b> .....	224
5.4	<b>ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL</b> .....	238
<b>5.4.1</b>	<b>Primeira versão do texto da Construção Individual</b> .....	240
5.4.1.1	<i>Análise de J7CII</i> .....	240
5.4.1.2	<i>Análise de B6CII</i> .....	251
<b>5.4.2</b>	<b>Versão final da Construção Individual</b> .....	261
5.4.2.1	<i>Análise de J7CIF</i> .....	262
5.4.2.2	<i>Análise de B6CIF</i> .....	277
5.5	<b>ANÁLISE DA RETOMADA DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA</b> .....	289
<b>5.5.1</b>	<b>Análise de CCF</b> .....	289
5.6	<b>COMPARAÇÃO HORIZONTAL</b> .....	303
<b>5.6.1</b>	<b>Comparação horizontal de J7</b> .....	304
<b>5.6.2</b>	<b>Comparação horizontal de B6</b> .....	306
5.7	<b>COMPARAÇÃO VERTICAL</b> .....	309
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	311
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	319
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	330
	<b>APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	332
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	334

<b>APÊNDICE D – ASSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA</b>	
.....	338
<b>ANEXO A – MAPEAMENTO DE GÊNEROS ESCOLARES DA ESCOLA DE SYDNEY</b>	
.....	342
<b>ANEXO B – TEXTOS DOS ALUNOS</b>	344



## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, [2004] 2014) toma o gênero de texto como um processo social, construído por etapas, em que o contexto é realizado por potenciais léxico-gramaticais<sup>2</sup> (MARTIN; ROSE, 2008). Essa visão de gênero é fruto de três décadas (1984 – 2012) de pesquisas desenvolvidas por systemicistas australianos (MARTIN, 1984; ROTHERY 1990; HUMPHREY 1996; COFFIN 1996; WHITE 1997; MARTIN, ROSE, 2008; CHRISTIE, 2012; MARTIN, ROSE, 2012), as quais resultaram no projeto *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012), o qual passa por constantes atualizações (ROSE, 2015; ROSE, 2020). A partir de aulas de leitura e escrita, em diferentes disciplinas do currículo escolar, os linguistas propuseram um programa de ensino e aprendizagem linguístico, a Pedagogia com base em Gêneros<sup>3</sup> (doravante PG) da Escola de Sydney.

Para o ensino e a aprendizagem de língua por meio de gêneros, o programa adota a metodologia Ciclo de Ensino e Aprendizagem (doravante CEA) (ROSE; MARTIN, 2012), constituído pelos conjuntos de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, em que ocorre a Leitura Detalhada de bons textos do gênero, geralmente produzidos por escritores experientes; Construção Conjunta, na qual os alunos escrevem coletivamente um texto do gênero; e Construção Individual<sup>4</sup>, em que os estudantes escrevem uma instanciação do gênero individualmente. Durante essas estratégias, ocorre também a Negociação do Campo, em que são investigadas as necessidades dos alunos a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

O CEA pode iniciar por qualquer um dos conjuntos de estratégias, contanto que todos sejam contemplados no ensino e na aprendizagem do gênero e que, em algum momento, a leitura anteceda a produção escrita, para que essa produção alcance o resultado esperado. Ao longo de todo o desenvolvimento do CEA, mas principalmente no conjunto de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, ocorre o ensino explícito da gramática e de padrões estruturais para a construção do propósito do gênero. Assim, à medida que textos

---

<sup>2</sup> Para os termos da teoria, são utilizadas, em toda a tese, as traduções apresentadas por Cabral et al (2021).

<sup>3</sup> Tradução livre para *Pedagogy based on Genre*.

<sup>4</sup> No original em inglês, Rose e Martin (2012) citam ora “independent construction”, cuja melhor tradução seria “construção independente”, ora “individual construction”, traduzido por “construção individual”. Optamos, aqui, por utilizar “construção individual”, pois “construção independente” pressupõe que os estudantes não dispõem de nenhum tipo de ajuda, mas o que se verifica na prática é o auxílio constante do professor aos estudantes, até mesmo quando não escrevem em coautoria. Dessa forma, o termo “construção individual” evita essa pressuposição de que o aluno escreve totalmente sem ajuda do professor ou de algum mediador. Além disso, o termo sugere uma produção autoral individual e não coletiva.

parecidos com os estudados surgem, espera-se que os alunos estejam preparados a reconhecer a estrutura potencial e o propósito do texto, identificando, por conseguinte, o gênero. Depois disso, podem avançar à aprendizagem de instanciações mais elaboradas do mesmo gênero ou à aprendizagem de outros gêneros mais complexos, com nova dinamização do CEA. As estratégias também podem ser repetidas quantas vezes forem necessárias, para o ensino do mesmo gênero ou de outros gêneros.

No Brasil, ainda carecem propostas de estudos que envolvam relação explícita entre língua, estrutura textual e sua função social na construção de textos com base em gêneros. Travaglia (2009), acerca dessa insuficiência, considera que o ensino de gramática em escolas brasileiras tem sido “primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos”. A partir dessa percepção, da abordagem que não parte de significados léxico-gramaticais na construção do contexto do texto e, também, da carência de análises do contexto para entender o texto, adotamos o CEA da PG para o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem da língua por meio de textos em contexto escolar.

Em levantamento de estudos prévios para esta tese, foram mapeadas atividades de leitura com base na LSF em português, espanhol e inglês, via busca pelas palavras-chave “Ciclo de Ensino e Aprendizagem”, “Escola de Sydney”, “Leitura Detalhada” e “Desconstrução do Gênero”, na plataforma Google geral. Na análise de 23 materiais selecionados, nas três línguas, identificou-se que as atividades de leitura estão presentes, em sua maioria, em publicações voltadas para o público acadêmico, como artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), Dissertações e Teses, principalmente com o propósito de compartilhar resultados de dinamizações do CEA (GERHARDT, 2019). São poucos, ainda, os materiais com atividades voltadas aos estudantes da educação básica, publicadas em materiais didáticos, como livros, manuais e apostilas. Desse modo, a pesquisa aqui empreendida pode contribuir para suprir essa demanda, pois produzimos atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de textos que instanciam o gênero episódio, voltadas para o público da educação básica, especificamente, para alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a LP (BRASIL, 1998) orientam o ensino e a aprendizagem de aspectos da língua a partir de gêneros textuais. De acordo com o documento, existe um conjunto essencial de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana e pública do estudante no mundo contemporâneo, tanto em atividades orais quanto escritas. Conhecer e fazer uso desses gêneros está de acordo com a ideia bakhtiniana de domínio dos gêneros, que permite a interação entre parceiros, prevendo a forma e o conteúdo

do que será dito. Na época de publicação do documento oficial, era uma proposta desafiadora aos envolvidos, pois seriam necessários esforços para desconstruir modelos históricos de ensino da língua e adaptá-los ao ensino da língua com base em gêneros. Percebemos, por conseguinte, que a utilização de uma proposta de ensino e aprendizagem de conteúdos da língua por meio de gêneros, como o da PG, vai ao encontro da proposta de uma política nacional para o currículo das escolas brasileiras.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), importante documento sobre as orientações curriculares para a Educação Básica, no Brasil, para a disciplina de Língua Portuguesa, propõe a leitura e a produção escrita como importantes fatores de acesso de estudantes aos mais diversos conhecimentos. No documento, configuram dois dos cinco eixos das práticas de linguagem, desenvolvidas por meio de gêneros textuais que circulam em diferentes campos: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Desse modo, ao focalizar, nesta pesquisa, a leitura e a escrita como habilidades para o domínio de gênero textual, contribuimos, além dos PCNs (BRASIL, 1998), também com essas orientações nacionais de ensino e aprendizagem de língua.

Os gêneros de texto, na PG, são organizados em famílias, de acordo com os propósitos gerais que compartilham entre si. Por exemplo, a família das histórias possui o propósito geral de entreter o leitor/ouvinte e abriga os gêneros relato, narrativa, episódio<sup>5</sup>, exemplo<sup>6</sup>, observação e notícia, que possuem propósitos específicos<sup>7</sup>. Outras famílias são as histórias, as explicações, os procedimentos, os relatórios, os argumentos e as reações a textos. Nesta tese,

---

<sup>5</sup> No original em inglês, Rose e Martin (2012) utilizam “anecdote”, para o qual uma tradução possível no português seria “anedota”. O dicionário Michaelis On-line da língua portuguesa (2022) apresenta duas definições para o termo anedota: “1. Breve relato histórico ou fato curioso, geralmente relacionado com a vida de personagem célebre ou lendário. 2. Narrativa sucinta sobre algo jocoso ou picante, com a intenção de provocar riso; piada”. A primeira definição parece estar mais associada ao propósito do gênero relato biográfico da Escola de Sydney; a segunda, ao propósito do que conhecemos por crônica no contexto brasileiro. Ou seja, nenhuma das duas definições aproximam-se do propósito de compartilhar experiências emocionais, conforme descrição dos linguistas australianos para o termo “anecdote”. O mesmo dicionário, para o termo “episódio”, apresenta algumas definições: “1. Ocorrência acessória ligada a um todo; evento. 2. Incidente relacionado com a ação principal em uma obra literária ou artística”. Nessas definições, aparecem duas palavras que remetem ao propósito e à estrutura do gênero, conforme descrição apresentada por Rose e Martin (2012) – evento e incidente – as quais podemos considerar como a etapa “evento marcante”. Desse modo, por mais que o termo “episódio” possa representar, no cinema, uma parte de uma temporada de uma série, por exemplo, consideramos essa tradução mais adequada ao gênero proposto pelos pesquisadores australianos, por adequar-se melhor ao propósito e à estrutura desse gênero. Além disso, a tradução “episódio” já foi utilizada em outros trabalhos de pesquisadores brasileiros, como Muniz da Silva (2018), Gerhardt (2017), Vasconcelos e Bortoluzzi (2019) e Gerhardt, Fuzer e Vian JR (2021).

<sup>6</sup> No original, Rose e Martin (2012) utilizam o termo em latim “*exemplum*”. Em material didático para dinamização do CEA com estudantes do ensino fundamental de escola brasileira, Fuzer (no prelo) traduziu o termo para o português como “exemplo”. Por isso, optamos aqui por também utilizar a tradução “exemplo”, ao igualmente consideramos um contexto educacional no trabalho com o gênero.

<sup>7</sup> Mais informações sobre as famílias de gêneros e, em especial, sobre as histórias, são encontradas na seção 2.4.2 do capítulo 2 de referencial teórico.

escolhemos a família das estórias como foco da leitura e da escrita por meio de gêneros, para o estudo da língua com estudantes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (doravante EF) no Brasil. De acordo com Martin e Rose (2012) e Christie (2012), por instanciarem textos menos elaborados, gêneros da família das estórias são adequados ao estudo da língua nos primeiros anos do ensino secundário australiano. No Brasil, essa fase corresponde ao 6º e 7º ano do EF.

Essa organização está pautada na Teoria do Código de Bernstein (1999), para o qual existe o discurso horizontal, caracterizado como menos elaborado, produzido pela interação do conhecimento do cotidiano, presente na linguagem familiar, com características bem conhecidas; e o discurso vertical, mais elaborado, produzido pela interação do conhecimento especializado, presente na linguagem de ambientes específicos ou formais como o escolar, acadêmico e profissional, com características conhecidas por sujeitos que circulam nesses ambientes. Dessa forma, as crianças, a partir das séries finais do ensino fundamental brasileiro, precisam partir de textos que já lhes são familiares para, só depois, aprenderem textos mais elaborados, de ambientes específicos e especializados.

A preocupação com o avanço dos estudos sobre a língua em diferentes anos escolares também é motivada, segundo Christie (2012), pela Teoria Sociocultural de Vygotsky (1984). Para este, a criança chega aos primeiros anos escolares com alguns conhecimentos desenvolvidos, como fazer perguntas e realizar comandos (CHRISTIE, 2012). É tarefa do professor identificar os diferentes níveis de cada estudante, estabelecer a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) entre eles e, por meio de sucessivas tarefas mediadas, fazer com que os estudantes alcancem um nível aproximado de desenvolvimento, mais elevado do que os níveis anteriores. O CEA, como já especificado, também busca identificar disparidades de aprendizagem entre os estudantes e, por meio de tarefas guiadas, minimizar essas lacunas (ROSE; MARTIN, 2012).

O termo “estórias” é, aqui, utilizado para diferenciação em relação ao termo “histórias”. Martin e Rose (2012) diferenciam a família das “stories”, cujo propósito geral é envolver o leitor/ouvinte, da família das “histories”, em que o propósito amplo é informar sobre acontecimentos históricos marcantes. Em língua portuguesa, de acordo com levantamento realizados por Gerhardt e Fuzer (2020a) e Fuzer, Gerhardt e Vian Jr (2021), os dois termos são traduzidos por dicionários como história, também livros didáticos e dicionários não fazem distinção entre os dois termos, usando apenas história para referir-se a textos que realizam os dois propósitos (entreter e informar). Por fim, Gerhardt, Fuzer e Vian Jr (2021) sugerem a manutenção da tradução de “story” como estória e “history” como história, a fim de sinalizar a



diferenciação terminológica e consequente distinção de propósito das duas famílias. Dessa forma, adotamos aqui a mesma tradução, que reconhece as duas famílias de gênero.

Dentre os gêneros da família das histórias, delimitamos o episódio como foco das atividades empreendidas para o ensino e aprendizagem da língua. O propósito específico desse gênero, de acordo com Martin e Rose (2008), é compartilhar reações emocionais. Sua Estrutura Potencial de Gênero (EPG), compõe-se pelas etapas Orientação, Evento marcante e Reação. Essa estrutura é realizada por unidades menores de sentido, as fases: cenário, descrição, evento, problema, reação, reflexão e comentário. Essas etapas e fases do episódio são construídas, por sua vez, linguisticamente, por categorias específicas da língua portuguesa<sup>8</sup>.

Um dos motivos que nos levou à escolha do episódio foi a demanda de estudos por esse gênero em língua portuguesa (doravante LP). Outros linguistas já apresentaram estudos com a dinamização do CEA com outros gêneros da família das histórias, como: Gerhke (2015), que analisou a observação; Souza (2016), Fuzer, Gerhardt e Weber (2016) e Della Mea (2021), que abordaram a narrativa; e Khun e Fuzer (2019a), que investigaram o exemplo. A atenção voltada ao episódio também fornece continuidade aos estudos sobre o gênero iniciados em pesquisa anterior (GERHARDT, 2017), em que foram investigados padrões de instanciações do gênero episódio e exemplo em Livros Didáticos (doravante LDs) de LP. Nesse estudo de Gerhardt (2017), foi levantado o que chamamos aqui de recursos linguísticos “fundamentais” do gênero episódio, com base em análise de recorrências de categorias do sistema léxico-gramatical de Transitividade e do sistema discursivo de Avaliatividade em textos que instanciam o gênero episódio. Além disso, escolhemos o gênero episódio, aqui, como sugestão da professora de português da escola em que ocorreu a dinamização do CEA (Apêndice J) e como resposta a um questionário sobre leitura e produção escrita realizado com estudantes do 6º ano dessa escola parceira (Apêndice H)<sup>9</sup>.

Os pesquisadores australianos, com incentivos do governo, por meio de seus projetos, como o *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012), buscaram auxiliar crianças que frequentam escolas em situações desfavorecidas, pensando no sucesso escolar democrático. Do mesmo modo, buscamos, aqui, beneficiar estudantes de escola em defasagem. Para isso, utilizamos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o rendimento escolar em uma escala de 0 a 10, para verificar quais escolas do município de Santa Maria, RS, apresentavam baixo rendimento e selecionar uma dessas instituições para

---

<sup>8</sup> Mais detalhes sobre o gênero episódio na perspectiva da LSF são encontrados na subseção 2.4.3 do capítulo 2 de referencial teórico.

<sup>9</sup> Mais detalhes no capítulo de Metodologia.

dinamização do CEA<sup>10</sup>. A escolha pelo episódio para ensino e aprendizagem de recursos da língua por meio de gêneros, nesta tese, também ocorre em função desse contexto escolar desfavorecido, em que expressar sentimentos e emoções foi importante aos alunos, para que se sentissem valorizados e visíveis na sociedade por meio da escrita.

Dentre outras razões, por envolver dinamização, a pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se como pesquisa-ação, em que os participantes buscam aperfeiçoar a própria prática no ambiente em que estão inseridos (TRIPP, 2005). Na função de uma das mediadoras das oficinas do Ateliê de Textos em 2019, participei<sup>11</sup> da dinamização do CEA e, a partir da reflexão e avaliação da pesquisa, nesta tese, tive a oportunidade não só de promover mudanças em minha prática docente, mas também de verificar técnicas ou conceitos novos na pesquisa, para o avanço da ciência, em uma via de mão dupla. Também, puderam repensar a sua prática: a professora de língua portuguesa da escola em que foram dinamizadas as oficinas, a qual acompanhou algumas oficinas e participou do planejamento das atividades; e o bolsista de graduação, que também atuou como mediador das oficinas na escola<sup>12</sup>.

Por buscar teorias a partir da prática, nesta pesquisa, também contemplamos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada. Nos termos de Moita-Lopes (2006, p.14), essa área do conhecimento busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Mesmo fazendo parte da Linguística Aplicada, ao nos referirmos ao desenvolvimento do CEA na escola, nesta tese, optamos por não utilizar o termo “aplicação”, para que não se depreendesse um possível sentido de aplicação de uma teoria. Por isso, optamos por utilizar “dinamização<sup>13</sup>”, do mesmo modo que Cecchin (2021), ao nos referimos ao desenvolvimento do CEA, já que esse termo pressupõe participação mais ativa dos participantes na construção de conhecimentos.

Além disso, esta pesquisa está vinculada ao projeto guarda-chuva “Leitura e escrita em língua portuguesa na perspectiva sistêmico-funcional – Fase 2” (GAP/ CAL, 048931, FUZER, 2018), o qual é coordenado pela orientadora deste estudo, professora Dra. Cristiane Fuzer. Esse projeto guarda-chuva busca investigar instâncias de gêneros em língua portuguesa, em contextos de ensino e aprendizagem, a fim de sistematizar subsídios linguísticos para o ensino de língua portuguesa na perspectiva da PG (ROSE; MARTIN, 2012). O trabalho de Gerhardt

---

<sup>10</sup> Os critérios de seleção da escola parceira são apresentados no capítulo de Metodologia.

<sup>11</sup> Nas ocasiões em que ações praticadas pela autora desta tese necessitam ser especificadas, é utilizada a primeira pessoa no singular. Nos demais momentos, prossegue o uso da primeira pessoa no plural.

<sup>12</sup> Mais detalhes são descritos no capítulo de Metodologia.

<sup>13</sup> Agradecemos à Professora Dra. Vaima Regina Alves Motta a sugestão do uso do termo “dinamização” como alternativa ao termo “aplicação”.

(2017), a partir do qual foi levantada a demanda de dinamização do CEA com foco no gênero episódio, já estava vinculado a esse projeto guarda-chuva, em sua fase 1 (GAP/ CAL, 037375, FUZER, 2014).

Esta pesquisa de doutorado contou, também, com o apoio do projeto, na época, de ensino e extensão *Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional* (GAP/ CAL, 040190, FUZER, 2011/ 2016), para dinamização do CEA. No projeto, desde 2011, são desenvolvidas oficinas de leitura e produção textual para o ensino e a aprendizagem da língua por meio de gêneros de texto com estudantes das séries finais do EF. Os materiais didáticos são desenvolvidos por meio de pesquisas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para dinamização do CEA no projeto de extensão, como ocorreu em 2019, com a utilização da presente pesquisa para dinamização na extensão. Em 2021, após dez anos de desenvolvimento, o projeto passou a ocupar o papel de programa, evidenciando a consolidação ações de extensão. Atendemos, assim, nesta tese, em parceria com o projeto de extensão, ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa e extensão, proposto pela Constituição Brasileira (1988).

A presente pesquisa de doutorado dá continuidade a pesquisas sobre gêneros na perspectiva da escola australiana e sobre dinamizações do CEA atreladas ao projeto guarda-chuva da orientadora deste trabalho. Silva (2016) analisou instanciacões de gêneros usados no ensino de ciências naturais no Brasil a estudantes do EF, disponíveis em dois LDs dessa área, com base nos sistemas discursivos de IDEACÃO, CONJUNÇÃO e PERIODICIDADE. Weber (2017) analisou instanciacões de gêneros da família das histórias, presentes em LDs de História, contemplando os sistemas discursivos de IDEACÃO, AVALIATIVIDADE e CONJUNÇÃO. Rossi (2019) analisou instanciacões de gêneros de texto da família dos argumentos em LD de LP do ensino médio, contemplando os sistemas discursivos de AVALIATIVIDADE e de PERIODICIDADE. Cargnin (2019) analisou instanciacões de gêneros da família das explicações, em textos de LDs de LP, com base nos sistemas IDEACÃO de CONJUNÇÃO. Khun (2020) analisou instanciacões de gêneros da família das reações a textos, coletados de LDs de LP, com base no sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e discursivo de AVALIATIVIDADE. Cecchin (2021), a partir das características de instanciacões do gênero relato biográfico multimodal, coletados do Museu da Pessoa, analisou textos produzidos por alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental via dinamização do CEA, com base nos sistemas discursivos de IDEACÃO e de AVALIATIVIDADE. Gugelmin (2021) analisou instanciacões de gêneros da família dos procedimentos e dos relatórios, coletados de LD de LP como língua de acolhimento, a partir do sistema de TRANSITIVIDADE, funções de fala e sistema de modalidade.

Em vista disso, o fornecimento de resultados sobre o gênero episódio em contexto escolar, realizado nesta pesquisa de doutorado, somando aos demais estudos já realizados vinculados ao projeto guarda-chuva da orientadora, contribui para o avanço dos estudos linguísticos focalizados no referido projeto guarda-chuva, especialmente com a produção de materiais didáticos e a dinamização do CEA para o ensino de escrita com base em gêneros de texto na educação básica brasileira. Esta pesquisa de doutorado também contribui com a linha de pesquisa “Linguagem no Contexto Social”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, na medida em que analisa a língua em um contexto específico. Ademais, procura contribuir com o grupo de pesquisa CNPq “Sistêmica, Ambientes e Linguagens” (SAL), que objetiva unir pesquisadores, em âmbito nacional, na manutenção e avanço das pesquisas em LSF no Brasil.

Outras pesquisas que envolvem gênero na perspectiva da Escola de Sydney são desenvolvidas no Brasil. Soares (2018) verificou que gêneros são instanciados por contos e crônicas de LDs de LP do EM. Souza (2016) analisou estórias de alunos do 6º ano do EF de escola pública de Macaparana, PE, produzidas por meio de atividades baseadas no CEA. Oliveira (2017) verificou a dinamização do CEA por meio do gênero relato autobiográfico com estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal Farroupilha de Júlio de Castilhos. Pires (2017) investigou as contribuições da dinamização do CEA na leitura e escrita de notícias jornalísticas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Santorum (2019) investigou efeito tridimensional obtido com o CEA na apropriação de metalinguagem pedagógica por professores de língua inglesa em formação inicial.

Até o momento, como foi possível verificarmos diante do levantamento de estudos prévios, em Língua Portuguesa, existem poucos estudos sobre a dinamização do CEA relacionados aos aspectos linguísticos de gêneros da família das estórias. Por isso, levantamos para esta tese os seguintes questionamentos de pesquisa:

- 1) Quais recursos fundamentais da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio são utilizados por estudantes do 6º e 7º anos do EF no processo de escrita antes de dinamização do CEA e de escrita e reescrita durante dinamização do CEA?
- 2) Em quais momentos da produção escrita, antes e durante o CEA, recursos da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio são utilizados adequadamente pelos estudantes?
- 3) Quais aspectos dos conjuntos de estratégias do CEA auxiliam no avanço da utilização de recursos da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio?

A partir desses questionamentos, chegamos ao seguinte objetivo geral: analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciamento do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

Os objetivos específicos são:

- Analisar, por meio de funções do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, ocorrências linguísticas que realizam representações de experiências nos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA.
- Analisar, por meio dos subsistemas atitude e gradação do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, ocorrências linguísticas que expressam emoções em textos produzidos antes e durante a dinamização do CEA.
- Identificar, com base nos resultados das análises linguísticas, o propósito e a Estrutura Potencial de Gênero em cada texto analisado.
- Elaborar critérios para avaliação dos textos produzidos pelos alunos quanto à instanciamento do gênero episódio.
- Avaliar, com base nos critérios elaborados, o processo de ensino e de aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais do gênero episódio pelos alunos ao longo do processo.

Para alcançar esses objetivos, são objetos de análise os textos produzidos por dois estudantes, um do 7º e outro do 6º ano, que compareceram a todos os encontros das oficinas promovidas pelo Ateliê de Textos, realizadas em 2019, e as questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero episódio. Para verificar a utilização de recursos da língua portuguesa para instanciamento do gênero episódio pelos alunos, são dados de análise, também, outros materiais produzidos durante a pesquisa exploratória e durante dinamização do CEA, como a proposta de produção textual de episódio e os bilhetes orientados para reescrita do texto conjunto e dos textos individuais<sup>14</sup>.

Nossa hipótese é de que a produção escrita de episódio é influenciada por estratégias de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, depois, de Construção Conjunta e, por fim, de Construção Individual, ou seja, todos os três conjuntos de estratégias são essenciais para aprendizagem do gênero com sucesso.

---

<sup>14</sup> Mais detalhes sobre os *corpora* são apresentados no capítulo de Metodologia.

Para contemplar os propósitos expostos nesta introdução e cumprir os objetivos desta pesquisa, organizamos o texto em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, de natureza introdutória, apresentamos estudos prévios, filiação teórico-metodológica, justificativas para a escolha do aparato teórico e metodológico, questionamentos, objetivos da pesquisa e parte dos *corpora*. No segundo e terceiro capítulos, são abordados os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa. No segundo capítulo, evidenciamos, de maneira geral, conceitos-base da LSF, focalizando os utilizados nesta pesquisa, quais sejam, o sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e gêneros da família das estórias, com destaque para o episódio. Selecionamos esses recursos, pois, de acordo com Martin e Rose (2008), são aspectos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero episódio. No terceiro capítulo, são dispostas as bases pedagógicas da LSF na pesquisa, em especial, a PG e o CEA. No quarto capítulo, é descrita a metodologia de pesquisa, envolvendo natureza da pesquisa, contexto de dinamização, participantes, universo de análise, *corpora* e procedimentos de análise. No quinto capítulo, exploramos e discutimos os resultados alcançados. No sexto capítulo, registramos as considerações finais desta tese.

## 2 BASES TEÓRICAS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Até a metade do século XX, na ciência linguística, existiam os estudos estruturalistas e formalistas do sistema linguístico, que se originaram com Saussure (1916) e foram desenvolvidos por outros linguistas como Chomsky (1957) e Jakobson (1970). Somando-se a essas perspectivas, desenvolveram-se os estudos funcionalistas, dos quais Halliday foi um dos linguistas pioneiros, inicialmente com as obras *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning* (1978) e *An introduction to functional grammar* (1985). O linguista estava preocupado em descrever a língua inglesa a partir da linguagem em uso.

Não obstante, a então elaborada Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) foi se desenvolvendo em conjunto com outros pesquisadores (HALLIDAY; HASAN 1989; HALLIDAY, 1994; MARTIN, 1992; HALLIDAY; MARTIN, 1993; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; MARTIN; WHITE, 2005). A utilização das categorias gramaticais foi sendo ampliada ao longo do tempo, por exemplo, servindo, por exemplo, para análise de discurso e de gêneros de texto. Ou seja, trata-se de um arcabouço teórico que compõe a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF).

Hoje, a LSF é mundialmente reconhecida e utilizada nos estudos de análise da língua em contextos específicos. No contexto escolar, por exemplo, as obras *Genre Relations* (MARTIN; ROSE, 2008) e *Learning to Write, Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012) são fundamentais nos estudos sistêmico-funcionais de ensino e de aprendizagem da língua por meio de gêneros.

Na sequência, apresentamos conceitos e noções-base da teoria sistêmico-funcional que orientam nosso estudo.

### 2.1 LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO

Nesta seção, apresentaremos alguns conceitos-chave da LSF para a pesquisa, quais sejam: linguagem, texto, contexto, registro, sistema, realização, instanciação e representação. A **linguagem** é definida como “um recurso para construir sentido”<sup>15</sup> (p. 3) e possui duas “funções básicas”<sup>16</sup> (p. 30): instaurar relações e representar experiências humanas

---

<sup>15</sup> a resource for making meaning.

<sup>16</sup> basic functions.

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A linguagem é instanciada em textos por meio de seleções feitas no sistema linguístico.

Existe um arcabouço potencial de realização de uma língua à disposição dos falantes, o qual Halliday e Matthiessen (2014, grifo nosso) denominam “**sistema de escolhas**”, que nada mais é que um repertório paradigmático de possibilidades linguísticas para realização em um contexto sintagmático de sentido e uso. Sobre esse ponto, na introdução à obra dos autores, Matthiessen afirma que, quando leu o trabalho de Halliday, entendeu “como a organização sistêmica (paradigmática) poderia estar relacionada à organização estrutural (sintagmática) através de declarações de realização”<sup>17</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Verifica-se, pois, mais uma vez, que a rede paradigmática nada mais é que o sistema potencial de significados que podem ser realizados em uma língua por meio de sintagmas que podem constituir textos.

Sob esse pressuposto, verificamos que um sistema é instanciado em determinado contexto a partir de escolhas, dando origem à unidade de análise da LSF: o **texto**, por meio do qual significados se materializam linguisticamente (HALLIDAY; HASAN 1989).

O termo “texto” refere-se a qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que tenha sentido para alguém que conheça a língua; podemos caracterizar o texto como linguagem em funcionamento no contexto (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). A linguagem é, em primeira instância, um recurso para construir significado; então o texto é um processo de construir sentido no contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30)<sup>18</sup>.

Em termos de linguagem, a relação entre sistema e uso é intrínseca na descrição da língua sob o ponto de vista sistêmico-funcional, e é dessas associações que surge o nome da LSF. Em termos mais gerais, a linguagem é **sistêmica** porque possui opções para organizar os significados e é **funcional** porque representa a forma como as pessoas usam a linguagem para viver (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014). Os significados são construídos em relação às escolhas que não foram realizadas e que estão diretamente relacionadas ao contexto de uso.

Logo, “os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são usados”<sup>19</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 29). Por exemplo, no nível lexical, o objeto luminoso utilizado em cruzamentos de vias urbanas, para controlar o trânsito, é nomeado pela população

<sup>17</sup> how systemic (paradigmatic) organization could be related to structural (syntagmatic) organization through realization statements.

<sup>18</sup> The term ‘text’ refers to any instance of language, in any medium, that makes sense to someone who knows the language; we can characterize text as language functioning in context (cf. Halliday & Hasan, 1976: Ch. 1; Halliday, 2010). Language is, in the first instance, a resource for making meaning; so text is a process of making meaning in context.

<sup>19</sup> texts vary according the nature of the contexts they are used in.



da região sul do Brasil como “sinaleira”; em São Paulo, como “semáforo” ou “farol”, e, no Rio de Janeiro, como “sinal”. Verificamos um conjunto de opções lexicais para referir-se ao mesmo objeto, em que a escolha da palavra ou do sintagma adequado dependerá do contexto. No nível sintagmático ou oracional, os sentidos também podem variar, como a palavra “sinal” no sintagma “meu sinal de nascença no braço” ou na oração “ele me fez um sinal para agradecer”. Destarte, os sentidos do texto dependem das escolhas do contexto.

Depois de entender a materialidade de uma língua, o texto, adentra-se noutra termo da complexa rede de significados que a GSF fornece, **a noção de registro**. Registros são “os padrões de instanciação do sistema global associado a um determinado tipo de contexto”<sup>20</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 29). Como exemplo, podemos sinalizar que o uso do tempo verbal passado é um padrão em histórias, e não em previsões meteorológicas, nas quais se usará o tempo verbal futuro.

Como já apresentado, a linguagem estabelece relações entre os seres humanos, as quais podem ser de diversas naturezas, configurando-se como aquilo que Bakhtin (2003) chama de “esferas da atividade humana” (p. 280). Essas esferas podem ser escolares, acadêmicas, profissionais, etc., e em cada uma delas podem ser instanciados sintagmas funcionais recorrentes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O “texto é a linguagem em funcionamento”<sup>21</sup>, “um processo de construir sentido no contexto”<sup>22</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3), verifica-se, pelos conceitos apresentados pelos teóricos, que **contextos influenciam textos**. Entretanto, conforme Butt et al. (2000, p. 182), a relação de identificação também pode ocorrer ao inverso, em que **textos revelam contextos**. Nas palavras dos autores, “a relação entre contexto e significados é dinâmica e reversível, com contextos sendo realizados em textos e textos revelando contextos”<sup>23</sup> (p. 3).

Por exemplo, uma pessoa encontra um texto sobre uma mesa, em uma sala de aula vazia. Ao ver a cor acinzentada da folha, o texto disposto em colunas, com uma imagem ao canto, um título em destaque e um *lide*, verifica um recorte de jornal. Essas constatações do contexto, mesmo sem a leitura do texto, permitem prever informações sobre o texto, como a possibilidade de ser uma notícia, um editorial ou uma reportagem, típicos em jornais. Ao ler o texto, a pessoa também poderá descobrir qual é o contexto específico do texto. Se for uma notícia, serão

---

<sup>20</sup> the patterns of instantiation of the overall system associated with a given type of context.

<sup>21</sup> text as language functioning in context.

<sup>22</sup> is a process of making meaning in context.

<sup>23</sup> the relation between context and meanings is dynamic and reversible, with contexts being realized in texts and texts revealing contexts.

encontradas informações sobre onde, quando, como e por que um fato recente ocorreu. Se for um editorial, serão apresentados opinativamente os assuntos abordados em cada seção do jornal. Se for uma reportagem, serão oferecidas opinativamente informações sobre fatos atuais.

Para Halliday e Hasan (1989), o termo **contexto** configura-se como o elemento que acompanha o texto (con-texto), mas também vai além disso, constituindo-se como “o ambiente total no qual um texto se desdobra” (p. 5)<sup>24</sup>. Ainda para os autores, com base nos estudos antropológicos de Malinowski (1923), o contexto organiza-se a partir de duas facetas, uma de um ambiente de comunicação específico, o contexto de situação, e outra mais ampla, que abarca a formação cultural geral em que a mesma interação acontece, o contexto de cultura. Ambos os contextos, no entanto, são fundamentais para o entendimento ou construção do texto, já que “contextos precedem textos”<sup>25</sup>, pois “a situação é anterior ao discurso que diz respeito a ele”<sup>26</sup> (HASAN, 1989, p. 5).

O contexto é um dos estratos da linguagem que abordamos na seção seguinte. Por isso, o conceito de contexto será mais amplamente abordado a seguir.

## 2.2 ESTRATIFICAÇÃO DA LINGUAGEM

Dando sequência aos esclarecimentos terminológicos aqui propostos, parte-se agora para noção de estratificação da linguagem (Figura 1). A linguagem é um “sistema semiótico complexo, com vários níveis ou estratos”<sup>27</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 24). A estratificação da linguagem é um modelo de organização da linguagem pelo qual é possível visualizar como os recursos da língua são mobilizados estrategicamente para produzir sentidos. As experiências humanas são compreendidas linguisticamente pelo estrato semântico da linguagem e são realizadas pela léxico-gramática, que abriga os sistemas de TRANSITIVIDADE, MODO e MODALIDADE e ESTRUTURA TEMÁTICA.

---

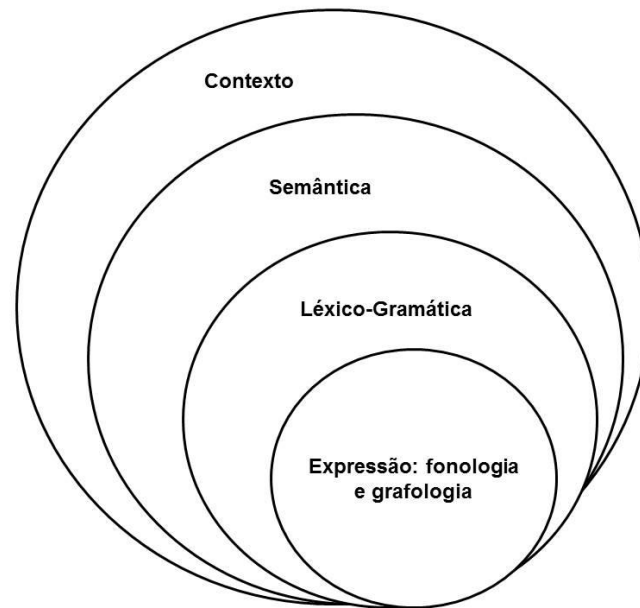
<sup>24</sup> the total environment in which a text unfolds.

<sup>25</sup> contexts precede Texts.

<sup>26</sup> the situation is prior to the discourse that relates to it.

<sup>27</sup> complex semiotic system, having various levels, or strata.

Figura 1 – Linguagem organizada em estratos



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

O estrato mais interno, por ser o mais concreto, é o da **expressão**, que envolve a fonologia e a grafologia, ou seja, gramática e vocabulário não são estratos diferentes, por outro lado, são “os dois polos de um único *continuum*”<sup>28</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 7). O próximo estrato, ainda concreto, é o da **léxico-gramática**, realizado pela fonologia ou grafologia, dentro de um sistema de expressão. Acima disso tudo, há os estratos mais externos do sistema da linguagem, por serem os mais abstratos: a **semântica** e o **contexto**, ambos realizados pelos estratos mais internos. A semântica é realizada pelos sentidos produzidos a partir de escolhas léxico-gramaticais e o contexto dos significados dentro de situações específicas ou dentro de uma cultura.

É necessário salientar que um estrato não está sobre o outro, numa relação de graus de importância, mas funcionam todos ao mesmo tempo, um dependendo do outro daí, novamente, a noção de sistema, conforme Halliday e Matthiessen (2014).

Esses estratos possuem duas formas de acontecimento em textos: a **instanciação** e a **realização**. Esta consiste na “relação entre os estratos – a união de um nível de organização com outro”<sup>29</sup> (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014, p. 25). Por essa concepção, é possível afirmar que a léxico-gramática realiza o estrato semântico, por exemplo, e que a semântica realiza o estrato do contexto de situação, e assim por diante. A instanciação consiste no processo

<sup>28</sup> two ends of a single continuum.

<sup>29</sup> The relationship among the strata – the process of linking one level of organization with another.

de atualizar o sistema em textos: trata-se da tarefa humana de representar experiências por meio da linguagem (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014). Desse modo, “o sistema de uma linguagem é ‘instanciado’ na forma de texto”<sup>30</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 27).

O estrato do contexto apresenta-se de dois modos. Um deles é o **contexto de situação** – mais específico, que subjaz situações específicas de uso da língua, abarca as variáveis do campo, relações e modo e dá conta do registro de um texto. Outro é o **contexto de cultura**, mais geral, que abarca traços de uma cultura e sustenta o gênero (HALLIDAY; HASAN, 1985).

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

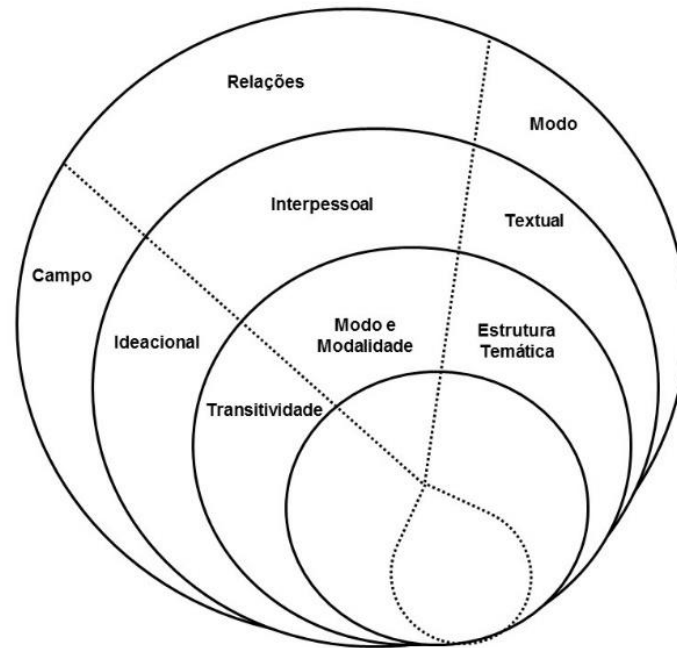
No contexto de situação, as relações implicam os papéis sociais dos participantes no texto e na interação. Os participantes do texto, em uma estória, por exemplo, são os personagens que aparecem, como eles interagem para alcançar propósitos dentro da estória. Os participantes da interação, em qualquer texto, são os falantes ou escritores e os ouvintes ou leitores, ou seja, essa interação concerne os papéis de quem produziu o texto e para quem é destinado (THOMPSON; THETELA, 1995).

Ainda, as variáveis de contexto (campo, relações e modo), as metafunções (ideacional, interpessoal e textual) e os sistemas léxico-gramaticais (TRANSITIVIDADE, MODALIDADE e ESTRUTURA TEMÁTICA) não estão organizados aleatoriamente. Em vista disso, além de uma realização horizontal dentro de um mesmo estrato, possuem uma relação vertical de realização (Figura 2).

---

<sup>30</sup> The system of a language is ‘instantiated’ in the form of text.

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



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

Dando continuidade ao esclarecimento de alguns conceitos, destacamos as metafunções que fazem parte do estrato da semântica, também chamado por Martin (1992) de estrato “semântico-discursivo”. Pela metafunção **ideacional**, “a linguagem fornece uma teoria da experiência humana e de certos recursos da léxico-gramática [...] dedicada a essa função”<sup>31</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p.30). A metafunção ideacional pode desempenhar a função experiencial, ao construir um modelo de representação de mundo, ou a função lógica, ao combinar grupos lexicais e oracionais a favor dessa representação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, apud FUZER; CABRAL, 2014).

Pela **interpessoal**, há, além de uma reflexão sobre a língua, como acontece na ideacional, uma visualização do modo de funcionamento da língua. Por meio dessa metafunção, a linguagem é entendida como “ação, sugerindo que ela é interativa e pessoal”<sup>32</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 30), fornecendo meios de entender essa prática.

Pela **textual**, as duas anteriores são organizadas textualmente e, nesse âmbito, a linguagem fornece meios para “construir sequências do discurso, organizando o fluxo

<sup>31</sup> language provides a theory of human experience, and certain resources of the lexicogrammar [...] dedicated to that function.

<sup>32</sup> to suggest that it is both interactive and personal.

discursivo e criando coesão e continuidade”<sup>33</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 31). Esses recursos apresenta um “‘motivo’ claramente delineado dentro da gramática”<sup>34</sup> (idem).

Ainda, recorrendo à noção de linguagem organizada em estratos, existem o sistemas léxico-gramaticais de realização. O sistema de **TRANSITIVIDADE** apresenta recursos léxico-gramaticais para a “construção de um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como uma figura”<sup>35</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 10) (de acontecer, fazer, sentir, ser, ter ou existir). Esse sistema, ainda conforme os autores, atua “como uma condução de elementos centrados em um processo”<sup>36</sup> (p.213). Esses elementos desempenham as funções de participantes e circunstâncias e tudo isso constitui a oração.

No sistema de **TRANSITIVIDADE** encontramos os processos: materiais, evidenciam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos; mentais, evidenciam experiência de mundo e consciência; relacionais, caracterizam e identificam; verbais, representam o dizer; comportamentais, representam comportamentos fisiológicos e psicológicos tipicamente humanos; e existenciais, representam algo que existe ou acontece. A esses processos, podem estar associados alguns participantes da oração: Ator, Meta, Experienciador, Fenômeno, Atributo, Dizente, Verbiagem, Comportante, Existente, etc. Além disso, as orações podem ser modificadas pelas circunstâncias: de localização, modo, causa, assunto, papel, etc.

O sistema de **MODO**, para os autores, dispõe aos envolvidos no diálogo “recursos para a execução de funções de fala (atos de fala) através da gramática da oração: declarações (dando informações), perguntas (demandando informações), ofertas (dando bens e serviços) e comandos (demandando bens e serviços)”<sup>37</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 10). É também o sistema responsável por conferir a natureza de proposição ou proposta ao conteúdo da interação verbal.

O sistema **TEMÁTICO** mantém a organização esquemática da mensagem, que também carrega sentido, dependendo do momento em que algum conteúdo é apresentado dentro de algum parâmetro espacial-significativo. Sobre esse sistema, os autores afirmam que “em inglês, como em muitos outros idiomas, a oração é organizada como uma mensagem por ter um *status* distinto atribuído a uma parte dela”<sup>38</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 88). Dessa

---

<sup>33</sup> to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow, and creating cohesion and continuity.

<sup>34</sup> a clearly delineated motif within the grammar.

<sup>35</sup> construing a *quantum* of change in the flow of events as a figure.

<sup>36</sup> as a configuration of elements centred on a process.

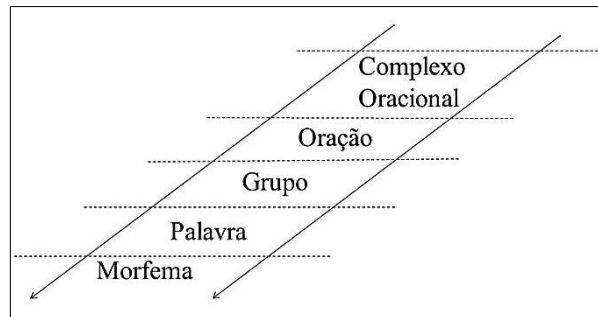
<sup>37</sup> resources for enacting speech functions (speech acts) through the grammar of the clause: statements (giving information), questions (demanding information), offers (giving goods-&-services), and commands (demanding goods-&-services).

<sup>38</sup> in English, as in many other languages, the clause is organized as a message by having a distinct status assigned to one part of it.

forma, quando “uma parte da oração é enunciada como o tema; esta então combina com o restante de modo que as duas partes juntas constituam uma mensagem”<sup>39</sup> (idem).

Qualquer um desses estratos, a partir da realização dos sistemas léxico-gramaticais, podem ser analisadas em distintos **níveis**: morfema, palavra, grupo, oração ou complexo oracional (Figura 3) (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014).

Figura 3 – Escala de níveis.



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday (1994)

Os morfemas são um importante recurso semogênico (criador de significado), que constituem as palavras. A palavra é um modo de expressão de significados, que Halliday e Matthiessen (2014) preferem chamar de “léxico-gramática”, pois o sistema de som e o de escrita estão correlacionados. Um grupo de palavras constitui-se de uma combinação lógica e específica de palavras. A oração apresenta significados de diferentes tipos em uma estrutura gramatical integrada e, por isso, é a unidade central de processamento da léxico-gramática. A oração constitui-se de grupo(s) de palavras em que pelo menos um grupo contém processo. O complexo oracional é um período formado por duas ou mais orações que se relacionam logicamente. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Por exemplo, em “Pão”, existe o morfema “pão”, que também é a palavra “pão”, com significado de alimento. Em “comprei pão”, existem os morfemas de cada palavra, as próprias palavras, que constituem um grupo e também uma oração, pelo processo “comprei”. Em “Fui ao mercado e compreí pão”, temos morfemas, grupos de palavras, orações (“fui ao mercado”, marcada pelo processo “fui”, e “e compreí pão”, marcada por “compreí”) e um complexo oracional, em que as duas orações relacionam-se por adição com o uso do “e”.

Destaca-se que quase todos os níveis de análise da língua são utilizados no presente estudo. Seja nas atividades produzidas, seja nas respostas orais ou escritas dos alunos, não se

<sup>39</sup> one part of the clause is enunciated as the theme; this then combines with the remainder so that the two parts together constitute a message.

restringe a um ou outro nível. A oração apenas torna-se a unidade central no sistema de TRANSITIVIDADE e, como as análises empreendidas nesta pesquisa estão focadas no sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, elegemos não só a oração como unidade, mas também o grupo, a palavra e a oração. O nível do morfema ou fonema não serão contemplados porque não é empreendida análise fonológica ou da estrutura da palavra escrita.

Na sequência, focamos nossa abordagem teórica no sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE.

### 2.3 LÉXICO-GRAMÁTICA: SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Serão descritos nesta seção, mais especificamente, alguns aspectos do sistema de TRANSITIVIDADE, pois é a partir dele que partem alguns dos critérios de análise dos *corpora* desta pesquisa, composto por textos que compartilham emoções. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 218), “a emoção é um dos vários domínios experienciais interpretados de mais de uma maneira no sistema de TRANSITIVIDADE”<sup>40</sup> e, por isso, torna-se necessário entender aqui algumas dessas diversas maneiras de interpretação, as quais apresentamos nesta seção.

O sistema de TRANSITIVIDADE realiza a metafunção ideacional experiencial da linguagem e apresenta componentes no nível da oração para análise de representações de experiências. Esses componentes são: processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os tipos de processos representam significados sobre diferentes experiências humanas e são desempenhados por tipos relativos de participantes, com funções distintas. Os processos, no nível da oração, podem ocorrer em diferentes circunstâncias de tempo, lugar, etc. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O exemplo 1, retirado dos *corpora* desta pesquisa, revela esses três componentes:

	<i>Naquele ano difícil,</i>	<i>estava</i>	<i>tudo</i>	<i>escasso</i>
1	Circunstância de Localização no tempo	Processo relacional	Portador	Atributo
	<i>e já não havia mais o que comer. (E1).</i>			

Na oração do exemplo 1, há uma circunstância que indica tempo, *Naquele ano difícil*, um processo, *estava*, e dois participantes, o Portador *tudo* e o Atributo *escasso*. Os diferentes tipos de orações são compostos por conjuntos constituídos de processo, participantes e,

<sup>40</sup> Emotion is one of a number of experiential domains that are construed in more than one way within the system of transitivity.



eventualmente, circunstâncias. Apesar de os processos serem o componente central da oração, por indicarem o desenvolvimento da experiência no tempo, só têm seu significado e classificação comprovadamente identificados, ou seja, a “figura”<sup>41</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212), quando analisados ao lado de seus participantes, pois estes podem fornecer diversos significado(s) acerca do processo. Nesse sentido,

a oração constrói um *quantum* de mudança no fluxo de eventos como uma **figura**, ou configuração de um processo, participantes envolvidos nele e quaisquer circunstâncias relacionadas. [...] Todas as figuras consistem em um processo que se desenrola ao longo do tempo e que os participantes estão diretamente envolvidos nesse processo de alguma forma<sup>42</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212, grifo do autor).

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

Algumas orações podem ainda exercer alguma relação lógico-semântica com outras orações, formando os complexos oracionais, que “representam sequências de figuras (ou movimentos) que são apresentadas como mensagens textualmente relacionadas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 428), como no exemplo 2:

	<i>Mas, nada como o melro do Jarinho.</i>	
	<i>Jarinho chegava</i>	<i>pra brincar com a gente</i>
	Oração 1	Oração 2
2	Complexo oracional	
	<i>e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata parida, berlinda, mamãe-eu-posso-ir ou qualquer outra que não implicasse em correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. (E2)</i>	

No exemplo, *Jarinho chegava* é uma oração, pois apresenta um processo, *chegava*. Quando a essa oração é relacionada outra, *pra brincar com a gente*, há um complexo oracional, *Jarinho chegava para brincar com a gente*, em que a segunda oração, *pra brincar com a gente*, expande a primeira por intensificação. Duas figuras (significados experienciais) estão sendo relacionadas por uma relação lógica de finalidade.

<sup>41</sup> Figure.

<sup>42</sup> the clause construes a *quantum* of change in the flow of events as a figure, or configuration of a process, participants involved in it and any attendant circumstances. [...] All figures consist of a process unfolding through time and of participants being directly involved in this process in some way.

Destacamos aqui as orações encaixadas, que passam por uma mudança de nível, sendo rebaixadas ao nível do grupo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O exemplo 3 apresenta um caso de oração encaixada.

3	<i>Polegar partiu, calçado com as botas, e andou muito, muito mesmo. Após algumas horas, chegou a um reino distante e soube que</i>		
	<i>o rei recompensaria com uma fortuna a pessoa</i>	<i>[[que resgatasse a princesa</i>	<i>[[que estava perdida na mata ]]]</i>
	Oração	Oração encaixada	Oração encaixada

No trecho, as orações *que resgatasse a princesa* e *que estava perdida na mata* são encaixadas, porque introduzem um sentido específico aos participantes *a pessoa* e *a princesa*, respectivamente, das outras orações, em forma de encaixamento. Ou seja, não é qualquer pessoa que será recompensada com uma fortuna, apenas aquela que resgatar a princesa. Também não é qualquer princesa que deve ser resgatada, apenas aquela que está perdida na mata. Em estórias, é comum a utilização de orações encaixadas para fazer uma parada no fluxo dos eventos e especificar alguma informação ao leitor (GERHARDT, 2017).

Além disso, destacamos aqui as orações projetadas, que apresentam o conteúdo de um pensamento, em orações mentais, ou o conteúdo de uma fala, em orações verbais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), sendo importantes, por conseguinte, para a representação do pensamento ou da fala de personagens em estórias. O exemplo 4 apresenta um caso de oração projetada por oração verbal.

4	<i>Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela</i>	
	<i>e dizia:</i>	<i>"Fica aí, que eu já volto".</i>
	Oração	Oração projetada

No exemplo 4, a oração verbal *e [Jarinho] dizia* projeta a fala do Jarinho, uma citação em forma de oração: *Fica aí, que eu já volto*. Ou seja, o conteúdo da fala do personagem foi apresentado por meio de uma oração projetada.

É importante frisar que consideramos todos os processos para análise, indiferente da estrutura frasal em que apareciam: oração, oração encaixada ou complexo oracional. Nos estudos de gênero, como cada bloco mínimo de significado textual, até mesmo o das orações encaixadas, é importante para a identificação da Estrutura Potencial do Gênero (etapas e fases) (MARTIN; ROSE, 2008; FARENCENA, 2015; SILVA, 2016). Desse modo, optou-se, nesta pesquisa, por manter todo e qualquer processo na análise, indiferente da natureza da oração.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), há determinadas construções linguísticas esperadas sobre a experiência humana. Os autores descrevem alguns padrões de TRANSITIVIDADE para determinados contextos.

Por exemplo, nos contextos esclarecedores, em receitas e outros textos processuais, [as orações] são quase inteiramente “materiais”, ao passo que nos contextos de comunicação, as orações ‘verbais’ desempenham um papel importante nos relatórios de notícias e, em contextos de partilha, as orações ‘mentais’ são típicas em conversa casual (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219)<sup>43</sup>.

Há essas recorrências léxico-gramaticais porque “orações de diferentes tipos de processo fazem contribuições distintas para a interpretação da experiência no texto”<sup>44</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 219).

Neste trabalho, são evidenciadas algumas construções recorrentes que interessam em relação às histórias. Rothery e Stenglin (2000) descrevem padrões de TRANSITIVIDADE para participantes nos gêneros relato, observação, narrativa e exemplo, afirmando, por exemplo, que no relato quase sempre não há troca de papéis Ator – Meta no transcorrer dos fatos, apenas uma personagem apresenta os acontecimentos a partir de seu ponto de vista, enquanto na narrativa ocorre essa troca decorrente da mudança do fluxo de eventos.

Os diferentes tipos de figura são compostos por participantes esperados e, por isso, serão apresentados em conjunto na sequência. Inicialmente, apresentaremos as orações materiais que, segundo Rothery e Stenglin (2000) e Gerhardt (2017) são mais comuns em histórias para apresentar atividades de personagens e sua contraexpectativa. Os processos materiais representam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos dos acontecimentos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como no exemplo 5.

	<i>O Jarinho</i>	<i>botava</i>	<i>o melro</i>	<i>no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela</i>
5	Ator	Processo material	Meta	Circunstância de localização lugar
	<i>e dizia: "Fica aí, que eu já volto". (E2)</i>			

Os processos materiais, como *botava*, estão envoltos por um participante ativo, o Ator, cuja função é desencadear uma ou mais ações. O Ator funciona como um sujeito lógico ou

<sup>43</sup> For example, in enabling contexts, recipes and other procedural texts are almost entirely ‘material’, whereas, in reporting contexts, ‘verbal’ clauses play an important role in news reports and, in sharing contexts, ‘mental’ clauses are a typical motif in casual conversation.

<sup>44</sup> Clauses of different process types thus make distinctive contributions to the construal of experience in text.

assunto, fonte de energia que provoca alguma alteração material. No exemplo 4, *O Jarinho* está representado como Ator. Os processos materiais também podem estar envoltos por um participante passivo, a Meta, cuja função é ser atingida, afetada pela(a) ação(ões), havendo uma mudança de características, transformação de um estado inicial para outro final. No exemplo 5, *o melro* está representado como Meta. Esses processos também podem envolver outros participantes, como o Atributo, que indica o estado em que se encontra o participante envolvido no processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), conforme exemplos 6 e 7.

6	<i>A sabedoria do vento mandou o sabiá pro espaço. Pra ver se ele avoava. Pra ver se acertava o compasso, o sabiá avoadado.</i>				
	<i>Mas</i>	<i>ele</i>	<i>caiu</i>	<i>assustado</i>	<i>na cabeça da girafa</i>
	Elemento textual	Ator	Processo material	Atributo descritivo	Circunstância de localização de lugar

*Silêncio. Sabiá assustado. (N1 - adaptado).*

7	<i>Polegar agiu rápido, auxiliado pelas botas velozes.</i>				
	<i>Mais tarde,</i>	<i>[Polegar]</i>	<i>retornou trazendo</i>	<i>a princesa</i>	<i>sã e salva.</i>
	Circunstância de localização tempo	Ator	Processo material	Meta	Atributo resultativo

*O rei, muito satisfeito, deu a ele centenas de moedas. (E1)*

No exemplo 6, o Atributo *de cabeça* descreve o estado em que o participante se encontrava no momento em que realizava o processo material, revelando sua natureza descritiva. Outra função de Atributo é a resultativa, em que se apresenta um estado final do processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No exemplo 7, *sã e salva* é o resultado do processo desempenhado por Polegar de trazer a princesa de volta ao lar. Normalmente, o participante Atributo aparece nas orações relacionais, como será apresentado mais adiante nesta seção.

Também, pode aparecer o participante Beneficiário, que revela a quem o processo ocorre e que pode se beneficiar positiva ou negativamente, como no exemplo 8.

8	<i>Vi isso acontecer com meu pai,</i>			
	<i>quando</i>	<i>ele</i>	<i>ganhou</i>	<i>um passo-preto</i>
	Circunstância de localização tempo	Beneficiário	Processo material	Meta

*e os dois trocavam festas quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar. (E2).*

No exemplo 8, *ele*, que faz referência ao *pai*, é Beneficiário de ganhar um pássaro de estimação. Neste caso, o participante se beneficia positivamente. Cabe destacar que, no

exemplo 8, o Ator, aquele que ofereceu deu o pássaro ao pai, não aparece explicitamente no texto, mas é possível pressupor que ele existe. Halliday e Matthiessen (2014) dizem que o Ator é participante inerente nas orações materiais, mesmo quando não mencionado, ele sempre existe (salvo fenômenos naturais).

As orações materiais também podem conter um participante chamado de Escopo, que apresenta o contexto do desenrolar do acontecimento material, sem ser afetado pelo processo, sem passar por transformação de um estado inicial para outro final, como ocorre com a Meta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os exemplos 9 e 10 revelam alguns casos.

9	<i>Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço.</i>		
	<i>O raminho de samambaia</i>	<i>tocava</i>	<i>nossa roupa</i>
	Ator	Processo material	Escopo-entidade
<i>e se desfazia em cinzas. Era um pedaço da floresta se desfazendo nas chamas. (E2)</i>			

10	<i>Vi isso acontecer com meu pai, quando ele ganhou um passo-preto e</i>		
	<i>os dois</i>	<i>trocavam</i>	<i>festas</i>
	Ator	Processo material	Escopo-processo
<i>quando meu pai voltava do banco, já de idade bem avançada, ele que não queria se aposentar. Com os filhos longe de casa, seu passo-preto foi um grande amigo em sua velhice. (E2)</i>			

No exemplo 9, o participante *nossa roupa* não tem suas características afetadas pelo processo, mas constrói o domínio em que o processo ocorre, a roupa das personagens, sendo por isso chamado de Escopo-entidade. No exemplo 10, o participante *festas* continua não sendo afetado e constrói o próprio processo de “festejar”.

Orações materiais, de acordo Halliday e Mathiessen (2014), “interpretam eventos e ações”<sup>45</sup> (p. 219). Por consequência, orações materiais são características em histórias, conforme Rothery e Stenglin (2000), pois este tipo de processo promove a sequência de eventos na história.

As orações materiais, como vimos, evidenciam experiências externas de mundo. Além delas, existem as orações mentais, que, por outro lado, evidenciam experiências internas de mundo e fluxo de consciência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como evidenciado no exemplo 11.

<sup>45</sup> construe events and actions.

11	<i>Girafa também é sempre igual. Nada fala, tudo espia. Sem um pio, sem um fio de voz. Só em riso e pensamento,</i>			
	<i>[a girafa]</i>	<i>ironiza</i>	<i>o mundo</i>	<i>no andar de baixo. (N1)</i>
	Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno (grupo nominal)	Circunstância de localização de lugar

O processo mental cognitivo *ironiza* do exemplo 11, é realizado pelo participante Experienciador *a girafa*, em elipse. O Experienciador é normalmente humano, ou um ser dotado de consciência. O exemplo 11 revela um caso em que um animal, a girafa, realiza um processo mental. Nesse caso, a girafa é representada como se tivesse consciência humana, podendo sentir, perceber, pensar ou desejar, ou seja, sendo capaz de se envolver em processos mentais. Esse tipo de oração, como Rothery e Stenglin, (2000) exemplificaram, é comum em estórias, principalmente no gênero exemplo, em que animais são usados para representar comportamentos humanos, numa forma de estória metafórica para ensinar crianças e adultos sobre valores e vida em sociedade.

A oração mental, apresenta ainda o participante Fenômeno, que consiste naquilo que é desejado, sentido ou pensado. Esse participante aparece como grupo nominal ou como oração projetada. Quando realizado por um grupo nominal, o Fenômeno pode representar uma pessoa ou coisa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No exemplo 11 anterior, *o mundo* é uma coisa, um Fenômeno realizado por grupo nominal, representando uma coisa.

O exemplo 12, por outro lado, revela um caso de Fenômeno realizado por oração projetada.

12	<i>A sabedoria do vento mandou o sabiá pro espaço. Pra ver se ele avoava. Pra ver se acertava o compasso, o sabiá avoadado. Mas ele caiu de cabeça na cabeça da girafa. Silêncio. Sabiá assustado.</i>				
	<i>Contudo,</i>	<i>depois do susto,</i>	<i>o coitado</i>	<i>gostou</i>	<i>do que viu.</i>
	Elemento textual	Circunstância de localização tempo	Experienciador	Processo mental emotivo	Metafenômeno (oração projetada)
	<i>Cada passo da girafa passeava ele no céu. Cada girada do pescoço, um horizonte descoberto. E ele recomeçou a cantar. (N1)</i>				

No exemplo 12, *do que viu* representa o Fenômeno, agora não mais na forma de grupo nominal com função de nome, mas na forma de uma oração com função de fato. Quando a oração projetada representar um fato, será chamada de Metafenômeno, quando representar um ato, de Macrofenômeno (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Outras características, associadas aos tipos de orações mentais, definem essas duas categorias.

Existem quatro tipos de orações mentais: emotivas, cognitivas, perceptivas e desiderativas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As emotivas expressam sentimento ou

emoção, como no exemplo 12, em que o processo mental emotivo *gostou* expressa satisfação emotiva positiva do Experienciador *o coitado*, referindo-se ao sabiá, em relação ao fato de ter caído na cabeça da girafa. As orações projetadas por Metafenômenos são construídas normalmente por orações emotivas, pois possuem natureza abstrata, e não são capazes de estimular a consciência do Experienciador materialmente, realizando um fato (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como no exemplo 12 anterior.

As cognitivas contemplam aspectos da cognição humana, como no exemplo 11 anterior, em que o processo mental *ironiza*, junto com o Experienciador *a girafa* e o Fenômeno *o mundo*, representam a capacidade cognitiva das girafas.

As perceptivas envolvem os cinco sentidos: tato, olfato, paladar, visão e a audição. No exemplo 13, há uma oração mental perceptiva.

13	<i>Quando chegaram,</i>	<i>[Polegar e seus irmãos]</i>	<i>viram</i>	<i>que a casa era imensa e assustadora</i>
	Circunstância de localização tempo	Experienciador	Processo mental perceptivo	Macrofenômeno (oração projetada)

O processo mental *viram*, junto com a oração projetada *que a casa era imensa e assustadora*, revelam uma percepção sobre o cenário, por isso, oração mental perceptiva. Orações projetadas por Macrofenômenos são construídas tipicamente por orações perceptivas, pois operam como estímulo a um material externo, realizando um ato (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

As desiderativas exprimem desejo, vontade, interesse em algo, como no exemplo 14.

14	<i>Estavam os dois ali. Os dois no mesmo pé. Ela vendo o que não cantava. Ele cantando o que não conhecia.</i>		
	<i>Ele</i>	<i>Queria</i>	<i>saltar nas alturas.</i>
	<i>Ela</i>	<i>sonhava</i>	<i>assaltar partituras.(N1)</i>
	Experienciador	Processo mental desiderativo	Fenômeno (oração projetada)

As orações *ele queria saltar nas alturas* e *ela sonhava assaltar partituras* expressam os desejos de voar do sabiá e de cantar da girafa e, por expressarem um desejo, são classificadas como mentais desiderativas.

As orações relacionais caracterizam e identificam seres, coisas ou ideias. O participante Portador é assim chamado por portar determinada característica que é denominado como Atributo, que pode ser descritivo ou desempenhar avaliação sobre o Portador (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), conforme exemplo 15.

15	<i>Os pais</i>	<i>estavam</i>	<i>desesperados</i>
	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo
	<i>com tanta miséria e com tantos filhos para alimentar. (E1).</i>		

No exemplo 15, o Portador *Os pais* é qualificado pelo Atributo *desesperados*, que caracteriza o estado em que as personagens estavam em frente à situação mencionada no texto. A característica apresentada é negativa, o desespero da família frente à falta de alimento. Esse aspecto revela que orações relacionais atributivas são importantes para inserir avaliações positivas ou negativas em estórias (GERHARDT, 2017).

Orações relacionais, além de atributivas, podem ser identificativas, e os participantes chamam-se Identificador e Identificado. Nesses tipos de orações, uma entidade é usada para identificar outra (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como no exemplo 16.

16	<i>Hoje, mesmo na minha terra, ninguém mais fala melro. É tudo pássaro-preto.</i>		
	<i>E</i>	<i>ele</i>	<i>é</i>
	Elemento textual	Identificado	Processo relacional identificativo
			<i>um passarinho que se pode domesticar como a um poodle. (E2)</i>
			Identificador

No trecho do exemplo 16, o Identificado *ele*, referindo-se ao pássaro-preto, é identificado pelo Identificador *um passarinho que se pode domesticar com a um poodle*, ou seja, a identidade de animal dócil é revelada. Outra característica das orações relacionais atributivas é a reversibilidade dos participantes sem alteração do sentido (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No caso do exemplo 16, a frase inversa, *um passarinho que se pode domesticar como a um poodle é ele*, permanece com o mesmo sentido.

Também, os participantes podem ser Possuidor e Possuído, se o conteúdo ou o processo envolverem posse entre os participantes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como no exemplo 17.

17	<i>minha terra</i>	<i>Tinha</i>	<i>Palmeiras</i>
	Possuidor	Processo relacional possessivo	Possuído
	<i>onde, em vez de sabiá, cantava o melro. (E2)</i>		

No caso do exemplo 17, verificamos essa relação ao constatar que a terra em que o narrador vive têm muitas palmeiras.

Orações relacionais, como vimos, caracterizam e identificam e, por isso, são recorrentes nas fases cenário ou descrição em estórias, para trazer à tona algum personagem (GERHARDT, 2017). Além disso, orações relacionais e mentais possibilitam a construção de emoções,



“destacando a natureza da emoção”<sup>46</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 217), sendo, por isso, recorrentes na etapa Reação do episódio, ou na avaliação do tipo afeto, que caracteriza o episódio (GERHARDT, 2017).

As orações verbais, que possuem traços de mentais com relacionais, estabelecem um dizer e contribuem para a criação de discursos, como narrativas e entrevistas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como mostrado no exemplo 18.

18	<i>Foi seu primeiro e talvez único bichinho de estimação,</i>				
	<i>meu pai</i>	<i>nunca</i>	<i>me</i>	<i>falou</i>	<i>sobre outro pássaro (E2 - adaptado)</i>
	Dizente	Circunstância de localização tempo	Receptor	Processo verbal	Verbiagem

São realizadas pelo participante Dizente, o qual enuncia o dizer, representado por *meu pai* no exemplo 18. Outro participante de orações verbais pode ser o Receptor, a quem o enunciado é destinado, como *me* referindo-se ao narrador. Há, além disso, nesse tipo de oração, o participante Verbiagem, o qual corresponde ao que é dito, realizado por grupo nominal: *de outro*, referindo-se ao animal de estimação.

Do mesmo modo que as orações mentais, as orações verbais também podem projetar orações, nesse caso, para representar o conteúdo do dizer. Quando o Dizente interpreta outra voz, esse conteúdo é chamado de Relato, como no exemplo 19.

19	<i>A professora</i>	<i>pedia</i>	<i>ao Jarinho</i>	<i>pra não levar o melro para a escola</i>
	Dizente	Processo verbal	Receptor	Relato
	<i>pra não tumultuar as aulas. (E2)</i>			

No exemplo 19, a oração projetada *para não levar o melro para a escola* realiza o conteúdo do pedido da professora. Além disso, quando a oração projetada é realizada pela própria voz externa, esse conteúdo é chamado de Citação, como no exemplo 20:

20	<i>Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado.</i>				
	<i>Mas</i>	<i>o velho</i>	<i>deitado</i>	<i>dizia:</i>	<i>filho de peixe, peixinho é. (E2)</i>
	Polaridade negativa	Dizente	Circunstância de modo	Processo verbal	Citação

No exemplo 20, *filho de peixe, peixinho é* reproduz exatamente a voz externa, por meio de citação direta e, por isso, caracteriza-se uma Citação.

<sup>46</sup> bringing out the nature of emotion.

Outro participante em orações verbais é o Alvo, entidade atingida pelo processo de dizer, como mostra o exemplo 21.

21	<i>O Jarinho foi a primeira pessoa que vi</i>		
	<i>chamar</i>	<i>melro</i>	<i>de passo-preto. (E2)</i>
	Processo verbal	Alvo	Verbiagem

No exemplo 21, o participante *Jarinho* age verbalmente, por meio do processo verbal *chamar*, sobre a entidade atingida *melro*, chamando-o de *passo-preto*. Dessa forma, *melro* configura um Alvo.

As orações verbais, especificamente, “contribuem para a criação da narrativa, tornando possível a criação de passagens dialógicas”<sup>47</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 302), tendo como função, em histórias, introduzir a fala de personagens.

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

22	<i>O sabiá não sabia avoar.</i>			
	<i>[o sabiá]</i>	<i>vivia a</i>	<i>assobiar</i>	<i>seu apetite: comer o ar, caber no ar. (N1)</i>
	Comportante	Modalidade de frequência	Processo comportamental	Comportamento

O processo *assobiar*, por se tratar de uma atividade humana física, externa, relacionada ao comportamento da personagem, é caracterizado como comportamental. Orações comportamentais normalmente possuem apenas um participante, o Comportante, agente do comportamento. No exemplo 22, esse participante aparece em elipse, podendo ser recuperado pela pessoa do verbo. Essa omissão é outro fator que também precisa ser considerado durante as análises para não as realizar inadequadamente por antecipação. No exemplo 23, o Comportante é evidenciado:

23	<i>Todo mundo</i>	<i>até</i>	<i>ria, (N1)</i>
	Comportante	Preposição	Processo comportamental
<i>mas no fundo já sabia: o sabiá não sabia avoar.</i>			

No exemplo 23, *Todo mundo* representa o papel de Comportante do fato de rirem do animal que não sabia voar.

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

Algumas vezes, processos comportamentais podem vir acompanhados do participante Comportamento. No caso do exemplo 22, o trecho *seu apetite: comer o ar, caber no ar* é o próprio comportamento do processo comportamental, por isso o participante é chamado de Comportamento.

Além de fazer fronteira com as orações materiais e mentais, as orações comportamentais podem também envolver orações verbais. O exemplo 24 demonstra esse caso:

24	<i>Então</i>	<i>[a girafa]</i>	<i>reclamava</i>	<i>baixinho: (N1)</i>
	Elemento textual	Comportante	Processo comportamental	Atributo
<i>para que tanta altitude, pra cantar só passarinho?(N1)</i>				

No exemplo 24, a oração cujo processo é *reclamava* caracteriza-se como verbal, seguida de uma Citação, e, além disso, assume figura de oração comportamental, pois o reclamar passa a ser um comportamento da personagem girafa frente ao seu problema de mudez.

Por sua vez, as orações existenciais, que possuem traços de materiais e relacionais, representam algo que existe ou acontece, conforme exemplo 25.

25	<i>Naquele ano difícil, estava tudo escasso</i>				
	<i>e</i>	<i>já</i>	<i>não</i>	<i>havia</i>	<i>mais o que comer. (E1)</i>
	Elemento Textual	Circunstância de localização tempo	Polaridade negativa	Processo existencial	Existente

No exemplo 25, o processo *havia* desempenha, no excerto, a função de apresentar um ser na estória e, por isso, é classificado como existencial. Essa apresentação normalmente é realizada, em estórias, na etapa Orientação ou nas fases descrição e cenário, nas quais, comumente, personagens são apresentados. Aparecem acompanhadas apenas de um participante, o Existente, caracterizado como o ser que existe. No exemplo, é representado por *mais o que comer*.

As existenciais podem acontecer na forma dos processos: existir e haver, além de poderem ocorrer por meio de outros processos de natureza existencial, com figura de existência. Lima (2013), ao analisar 16 reportagens científicas e históricas de capa da revista Superinteressante, entre 2008 e 2011, propôs quatro categorias de existência, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Processos que podem ser existenciais

<b>Categorias</b>	<b>Verbos</b>
Estar existindo	Acontecer, existir, haver, ocorrer, ter.
Vir a existir	Aparecer, começar, nascer, surgir, vir.
Permanecer existindo	Continuar, permanecer.
Deixar de existir	Acabar, morrer, terminar.

Fonte: Lima (2013, p. 120).

Todos esses processos que aparecem no quadro foram identificados por Lima (2013) em orações com figura de existência, ou seja, são processos que vão além do existir e haver, como proposto por (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). O exemplo 26 mostra um desses casos.

26	<i>Ele recebeu o apelido de Polegar por ser muito pequeno</i>		
	<i>ao</i>	<i>[ele]</i>	<i>nascer. (E1)</i>
	Elemento Textual	Existente	Processo existencial

No exemplo 26, o processo nascer demonstra a figura de existência da oração, pois um ser que não existia passa a existir.

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

Quadro 2 – Tipos de processos e participantes da oração.

(continua)

Processo	Descrição	Participantes	Descrição
Material <sup>48</sup>	Evidenciam o fazer e o acontecer, pois mudam o fluxo de eventos	Ator	Sujeito lógico ou assunto, fonte de energia que provoca alteração.
		Meta	Participante afetado pelo processo.
		Escopo (processo ou entidade)	Participante não afetado pelo desempenho do processo.
		Beneficiário	Participante beneficiado positivamente ou negativamente pelo processo.
		Atributo (resultativo ou descritivo)	Entidade que interpreta o estado qualitativo característico ou resultante do Ator ou Meta após a conclusão do processo.

<sup>48</sup> As orações materiais são apresentadas em primeiro lugar, pois, segundo Halliday e Matthiessen (2014), possuem maior número de ocorrência na comunidade linguística.

Quadro 2 – Tipos de processos e participantes da oração.

(conclusão)

Mental	Evidenciam experiência de mundo e consciência	Experienciador	Ser que sente, pensa, quer ou percebe; humano ou dotado de consciência.
		Fenômeno	Elemento sentido, pensado, desejado ou percebido; uma coisa, ato ou fato.
Relacional	Caracterizam e identificam	Portador	Entidade à qual é atribuída uma característica.
		Atributo	Característica que é atribuída ao Portador.
		Identificador	Entidade atribuída ao Identificador.
		Identificado	Entidade que recebe a identificação.
		Possuído	Entidade sobre o qual se destina a posse.
		Possuidor	Aquele que possui outra entidade.
Verbais	Processo de dizer	Dizente	Participante que representa o falante.
		Receptor	Representa o destinatário, a quem a mensagem é dirigida.
		Alvo	Entidade alvo do processo de dizer, podendo ser uma pessoa, um objeto ou uma abstração.
		Verbiagem	Corresponde ao que é dito, realizado como um grupo nominal.
		Citação	Discurso na voz autoral, em que o autor ou narrador do texto traz a outra voz por discurso direto.
		Relato	Discurso na voz não-autoral, em que o autor do texto traz a outra voz por discurso indireto.
Comportamentais	Comportamentos fisiológicos ou psicológicos, tipicamente humanos	Comportante	Ser que apresenta algum comportamento.
		Comportamento	O próprio comportamento.
Existenciais	Representam algo que existe ou acontece	Existente	Entidade ou fenômeno que pode ser interpretado como uma coisa.

Fonte: adaptado de Gerhardt (2017), traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014).

Ainda no sistema de TRANSITIVIDADE, existe o componente das circunstâncias, importante na categorização e descrição das estórias. Conforme Martin e Rose (2008), junto com os processos, elas são importantes para a construção de sequência de eventos em uma estória: “existem poucas conjunções que constroem essa sequência de atividades; pelo

contrário, é a série de processos que o faz, juntamente com as circunstâncias”<sup>49</sup> (MARTIN; ROSE, p. 288). As circunstâncias podem ser de diversos tipos, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Tipos de circunstância.

Extensão	distância, duração, frequência
Localização	lugar, tempo
Modo	meio, qualidade, comparação, grau
Causa	razão, finalidade, benefício
Contingência	condição, falta, concessão
Acompanhamento	companhia, adição
Papel	estilo, produto
Assunto e ângulo	fonte, ponto de vista

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 53-54) com base em Halliday e Matthiessen (2014, p. 310-332).

São destacados na sequência alguns tipos de circunstâncias mais comuns e fundamentais nas instanciações de estórias.

A circunstância de localização de lugar é utilizada para apresentar os lugares nas estórias, como destacado no exemplo 27.

27 | Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros **nas palmeiras**. (E2)  
Circunstâncias de localização de lugar

As circunstâncias de localização de lugar aparecem no início do texto e auxiliam a caracterizar o cenário da estória. No exemplo 27, a circunstância *nas palmeiras* apresenta onde os pássaros viviam no contexto.

Outra circunstância comum em estórias é a de localização de tempo, muito utilizada para sinalizar o surgimento de um problema. O exemplo 28 demonstra esse caso:

28 | **Certa manhã**, todos foram para a mata apanhar lenha e frutas silvestres, mas os sete irmãos acabaram se perdendo dos pais. (E1)  
Circunstância de localização de tempo

A circunstância de localização no tempo *certa manhã* delimita um momento impreciso na estória, mostrando que o início do acontecimento marcante da estória poderia ter acontecido em qualquer momento. De acordo com Martin e Rose (2008), essa imprecisão no tempo é

<sup>49</sup> there are few conjunctions constructing this activity sequence; rather it is the series of processes that does so, together with circumstances.

característica dos gêneros da família das estórias, ao contrário das histórias, em que o tempo é preciso, com datas específicas.

Essas funções léxico-gramaticais, além de construir representações das experiências no discurso, contribuem para realizar, dentre outros, avaliações, foco no sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, utilizado para análise nesta pesquisa, abordado na seção a seguir.

## 2.4 SEMÂNTICA-DISCURSIVA: SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Halliday (1994; 1985) e Halliday e Matthiessen (2004; 2014) designam a gramática como uma das formas de estudo do discurso, ao descrevê-la a partir de seus significados. Por meio da coesão gramatical, na metafunção textual, por exemplo, é possível organizar o fluxo discursivo do texto, que produz as sequências de discurso. Ao identificar significados de escolhas linguísticas em contexto, é possível reconhecer o discurso. Os contextos de análise do discurso são numerosos e variados: educacional, social, literário, político, jurídico, clínico, etc. Para Halliday (1994; 1985), o discurso localiza-se no estrato da semântica e pode ser identificado no nível da oração por análises léxico-gramaticais das metafunções ideacional, interpessoal e textual.

O estrato da semântica é posteriormente ampliado por Martin (1992); Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), em que os significados passaram a ser observados na organização do texto, além da oração. Como o texto é constituído pelas sequências discursivas, que vão além dos significados oracionais, inicialmente Martin (1992) e depois Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), passam a chamar o estrato da semântica de “semântica-discursiva” ou “semântica do discurso” (Figura 4).

Figura 4 – Semântica do Discurso nos estratos da linguagem.



Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p.9).

A semântica-discursiva visa uma linguística crítica, “que ‘desconstrói’ textos de forma a chamar a atenção para os sistemas semióticos que eles instanciam, com vistas a avaliar criticamente as ideologias que eles constroem”<sup>50</sup> (MARTIN, 1992, p. 2). O discurso é definido por Martin e Rose (2007, p. 12) como “mais do que uma manifestação incidental de atividade social, uma construção por meio dos textos, o papel constitutivo dos significados na vida social”<sup>51</sup>. O ponto de partida para interpretação do discurso social são os textos em contextos sociais. O discurso social “raramente consiste em apenas orações, mas em contextos sociais que se desenvolvem como sequências de significados que compreendem textos”<sup>52</sup> (MARTIN; ROSE 2007, p. 12).

Os estudos sobre o discurso, já mencionados por Halliday (1994; 1985), são ampliados por Martin (1992) ao propor cinco sistemas discursivos da linguagem, pelos quais é possível analisar significados textuais: IDENTIFICAÇÃO, PERIODICIDADE, NEGOCIAÇÃO, CONJUNÇÃO e IDEACÃO. Mais tarde, Martin e White (2005) acrescentam o sistema de AVALIATIVIDADE aos sistemas discursivos, que são depois compilados e ampliados por Martin e Rose (2007),

<sup>50</sup> which "deconstructs" texts in such a way as to draw attention to the semiotic systems they instantiate, with a view to critically evaluating the ideologies they construe.

<sup>51</sup> more than an incidental manifestation of social activity, it is constructed through texts, the constitutive role of meanings in social life.

<sup>52</sup> rarely consists of just single clauses, rather social contexts develop as sequences of meanings comprising texts



constituindo os seis sistemas discursivos da LSF. Estes sistemas são organizados a partir das três metafunções descritas por Halliday (1994; 1985), conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Relações dos sistemas discursivos com as metafunções

Sistemas discursivos		Metafunções	
IDENTIFICAÇÃO	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
PERIODICIDADE	Fluxo de informações		
NEGOCIAÇÃO	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
AVALIATIVIDADE	Negociar atitudes		
CONJUNÇÃO	Conectar eventos	Ideacional	Representar experiências
IDEAÇÃO	Representar experiências		

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

A IDENTIFICAÇÃO contempla a localização de informações ou participantes no texto, ao apresenta-los e posteriormente rastreá-los. São “recursos textuais, que se referem à forma como o discurso faz sentido para o leitor, mantendo o controle de identidades”<sup>53</sup> (MARTIN, ROSE, 2007, p. 17). A PERIODICIDADE analisa o fluxo de informação e o significado das construções textuais. Considera o andamento do discurso, “as camadas de previsão que sinalizam para os leitores o que está por vir e as camadas de consolidação que acumulam os significados construídos”<sup>54</sup> (MARTIN, ROSE, 2007, p. 17).

A NEGOCIAÇÃO envolve interpessoalidade, as trocas de papéis entre interlocutores ao longo do texto e como eles adotam e atribuem funções um ao outro no diálogo. A AVALIATIVIDADE contempla os tipos de atitude negociados nos textos, a força dos valores envolvidos e as maneiras pelas quais esses valores são postos no texto e para os leitores. As avaliações por meio da linguagem são “tipos interpessoais de significados, que variam no teor de interações sociais estabelecidas em um texto”<sup>55</sup> (MARTIN, ROSE, 2007, p. 17).

A CONJUNÇÃO contempla as conexões lógicas ideacionais entre as informações, como adição, explicação, tempo, consequência, etc. Recursos, atividades e informações são reformuladas, adicionadas, sequencializadas, explicadas, etc. A IDEAÇÃO consiste na representação das experiências, no conteúdo das ações, descrições, comportamentos, etc. Concentra-se no “conteúdo de um discurso”<sup>56</sup>, nos significados que “realizam o campo de um texto”<sup>57</sup> (MARTIN, ROSE, 2007, p. 17).

<sup>53</sup> textual resources, concerned with how discourse makes sense to the reader by keeping track of identities.

<sup>54</sup> the layers of prediction that flag for readers what’s to come, and the layers of consolidation that accumulate the meanings made.

<sup>55</sup> interpersonal kinds of meanings, which realize variations in the tenor of social interactions enacted in a text.

<sup>56</sup> content of a discourse.

<sup>57</sup> realize the field of a text.

Alguns sistemas discursivos destacam-se para alcançar o propósito e a estrutura dos gêneros. Por exemplo, a PERIODICIDADE é fundamental na família dos argumentos, para manter o fluxo argumentativo a fim de defender um ou mais pontos de vista. A CONJUNÇÃO é representativa na família das explicações, pois evidencia a natureza sequencial, consecutiva ou condicional das explicações. A IDEACÃO caracteriza-se de grande importância em todos os gêneros, pois ela possibilita o reconhecimento do campo do texto e, a partir disso, a identificação das fases e etapas do gênero. (MARTIN, ROSE, 2007).

A AVALIATIVIDADE apresenta papel essencial em histórias, pois é um dos recursos linguísticos que promove o propósito de envolver o leitor ou ouvinte. Os gêneros dessa família inclusive distinguem-se pelo uso de um ou outro campo semântico da avaliação. O episódio apresenta avaliações de afeto para construir o propósito de compartilhar emoções; o exemplo evidencia avaliações de julgamento para julgar comportamentos; a observação manifesta avaliações de apreciação para compartilhar uma resposta pessoal (MARTIN; ROSE, 2008).

Estudos sobre os sistemas discursivos em gêneros textuais são desenvolvidos no Brasil. Weber (2018) investiga os sistemas de IDEACÃO, CONJUNÇÃO e AVALIATIVIDADE na família das histórias em livro didático de história. Cecchin analisa o sistema de IDEACÃO e AVALIATIVIDADE em instanciações de relatos biográficos produzidos por alunos de ensino fundamental (2018). Gerhardt (2017) e verifica o sistema de AVALIATIVIDADE na família das histórias e Khun e Fuzer (2019b) o mesmo sistema na família das Reações a textos, em *corpus* coletado em livros didáticos de língua portuguesa. Cargin (2019) observa o sistema de CONJUNÇÃO na família das explicações também em textos de livro didático de língua portuguesa. Rossi (2019) analisa instanciações de gêneros de texto da família dos argumentos em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio.

Nosso foco está no sistema de Avaliativide, em que algumas categorias são essenciais para a realização do gênero episódio. Esse sistema, além de ter sido apresentado por Martin (1992) e Martin e White (2007), junto com os outros sistemas discursivos, teve atenção especial no livro “The language of evaluation: appraisal in English”, de Martin e White (2005).

A avaliação na linguagem é uma atividade socialmente instaurada, consciente ou não, sobre atos humanos: “refere-se à construção por textos de comunidades de sentimentos e valores compartilhados e com os mecanismos linguísticos para o compartilhamento de emoções, gostos e avaliações normativas” (MARTIN; WHITE, 2005 p. 1)<sup>58</sup>. Sob esse viés,

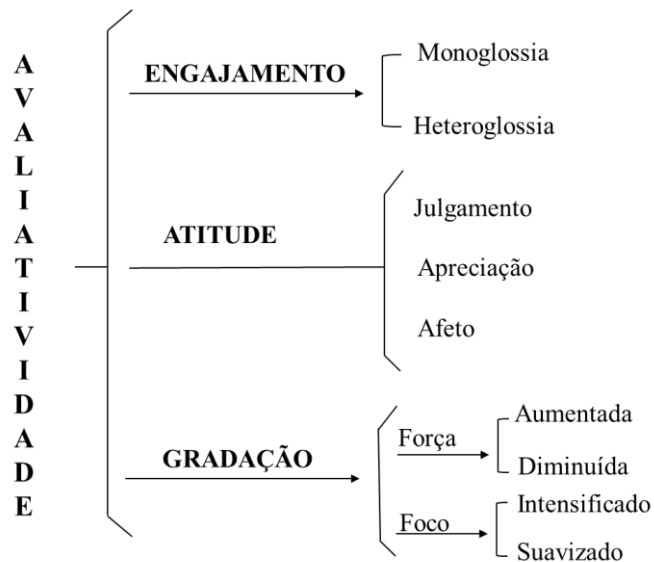
---

<sup>58</sup> It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments.

determinados sentimentos e valores são construídos por mecanismos linguísticos específicos compartilhados em um contexto.

As funções de avaliação na linguagem foram organizadas por Martin e White (2005) em três subsistemas: atitude, Engajamento e gradação (Figura 5). O subsistema de atitude constitui-se de três campos semânticos, que dizem respeito aos sentimentos, julgamentos de comportamentos e avaliações sobre as coisas. O subsistema de Engajamento lida com o jogo de vozes, com a localização de atitudes no discurso. O subsistema de gradação revela a amplificação e modificação das avaliações em diferentes graus.

Figura 5 – Subsistemas do sistema de AVALIATIVIDADE



Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p. 38).

As avaliações de afeto, como já dito anteriormente, são essenciais no gênero episódio, pois auxiliam na construção do propósito específico de compartilhar emoções desse gênero. As avaliações de julgamento e apreciação também podem aparecer no gênero, em que o julgamento, por exemplo, pode julgar comportamentos de personagens, e a apreciação pode auxiliar na apresentação do cenário. Além disso, na família das histórias, é comum a gradação dos tipos de avaliações, a fim de atenuar ou acentuar os sentimentos, comportamentos e a estética. Na sequência, focalizamos discussões acerca do subsistema de atitude e do subsistema de gradação.

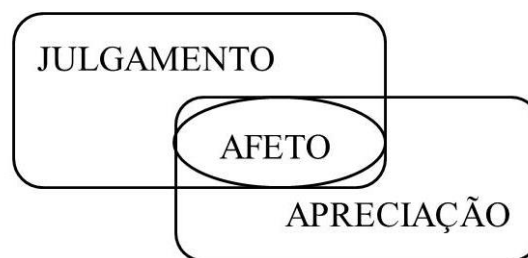
### 2.4.1 O subsistema atitude

As atitudes têm por função avaliar as coisas, o caráter das pessoas e seus sentimentos, podendo ser mais ou menos intensas ou amplificadas. Segundo Martin e Rose (2007, p.26), “a atitude pode ser do autor ou pode ser atribuída a alguma outra fonte”<sup>59</sup>. Este é importante fator a ser considerado nas estórias, pois as avaliações podem partir de um narrador observador, de um narrador personagem ou de outras personagens envolvidas na estória.

As funções de atitude são realizadas na linguagem por meio de três campos semânticos: afeto, julgamento e apreciação. O afeto apresenta “recursos para construir reações emocionais”<sup>60</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35); o julgamento concede “recursos para avaliar o comportamento de acordo com vários princípios normativos”<sup>61</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35); e, por fim, a apreciação dispõe “recursos para construir o valor das coisas, incluindo fenômenos naturais e semiose”<sup>62</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 36).

A emoção é indiscutivelmente o coração dessas regiões (Figura 6), já que, desde o nascimento, incorporamos fisiologicamente e expressamos esse recurso pela linguagem (MARTIN; WHITE, 2005).

Figura 6 – Centralidade do afeto na atitude



Fonte: traduzido de Martin e White (2005, p. 45).

O campo semântico de afeto está relacionado à emoção, ao registro de sentimentos positivos e negativos, a partir dos quais é classificado em três categorias: felicidade/ infelicidade, as quais dão conta da busca por objetivos; segurança/ insegurança, que

<sup>59</sup> The attitude may be the writer’s own or it may be attributed to some other source.

<sup>60</sup> resources for construing emotional reactions.

<sup>61</sup> resources for assessing behavior according to various normative principles.

<sup>62</sup> resources for construing the value of things, including natural phenomena and semiosis.

contemplam o bem-estar social; e satisfação/ insatisfação, cujo foco está em assuntos do coração (MARTIN; WHITE, 2005).

A avaliação de afeto, além de sua natureza emocional, é remetida a um participante dotado de consciência, normalmente humano<sup>63</sup>. Martin e White (2005) enfatizam que a realização gramatical canônica da categoria é adjetiva. Essa adjetivação pode ser construída, por exemplo, por Atributo<sup>64</sup> em orações relacionais, como no exemplo 29.

29	<p style="margin: 0;"><i>A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola pra não tumultuar as aulas. O Jarinho ficava muito <b>triste</b> de deixar seu amigo em casa.</i> (E02).<sup>65</sup></p>
	afeto em participante

No exemplo 29, o Atributo *triste* caracteriza o portador *o Jarinho* enquanto faz avaliação de afeto, identificada pela natureza emocional do Atributo e pelo sentimento ser remetido a um participante consciente. Nesse caso, um dos participantes da oração é avaliado. A avaliação é negativa, especificamente de infelicidade.

Sobre as avaliações de afeto, Martin e White (2005) afirmam que “um quadro de distinção útil é um processo atributivo relacional com um participante consciente envolvendo o verbo ‘sentir’” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 58). Por conseguinte, esse tipo de avaliação, apesar de não necessariamente envolver um processo mental, que engloba orações emotivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 199), apresentará processo revestido por figura de sentimento. O exemplo 30 demonstra dois casos em que o afeto é realizado por outra categoria do sistema de TRANSITIVIDADE, o processo:

30	<p style="margin: 0;">– <i>Quando perceberam que estavam sozinhos, começaram a <b>chorar</b>, exceto Polegar que não <b>desanimou</b> e encorajou os irmãos a procurar o caminho de casa.</i> (E01).</p>
	afeto em processo

No exemplo 30, *chorar* e *desanimou* representam ocorrências em que o próprio processo mental emotivo realiza a avaliação de afeto. Na oração *começaram a **chorar** chorar*, o processo comportamental *chorar* evidencia o sentimento de infelicidade dos irmãos de Polegar ao perceberem que estavam sozinhos na floresta. Na oração *exceto Polegar que não **desanimou***, o processo mental emotivo *desanimar*, pelo prefixo *des-*, associado a *animar*, evidencia o

<sup>63</sup> Como já indicado na seção 2.2, algumas vezes animais são representados como humanos em estórias, como metáfora de comportamentos humanos.

<sup>64</sup> Atributo é um participante da oração e caracteriza-se por atribuir característica(s) ao participante Portador.

<sup>65</sup> Os exemplos fazem parte dos textos que constam no caderno didático da implementação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) em contexto escolar. Mais detalhes no capítulo da Metodologia.

caráter negativo do processo, no entanto, junto com a negação expressa pelo *não* na oração, essa negação é anulada e o processo passa a realizar avaliação de segurança positiva. Ou seja, Polegar mostra-se emotivamente animado, positivo em relação ao problema evidenciado na estória.

Até o momento, é possível verificar, a partir dos exemplos, realizações explícitas dessas avaliações, nas quais puderam ser encontradas realizações léxico-gramaticais para evidenciá-las. Contudo, algumas vezes elas encontram-se camufladas e acontecem na forma de “realizações indiretas”<sup>66</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 61). Nesse sentido, Martin e White propõem que “a seleção de significados ideacionais é suficiente para invocar avaliação, mesmo na ausência do léxico de atitude que nos diz diretamente como sentir”<sup>67</sup> (p. 62). Os autores complementam que esses significados ideacionais, algumas vezes, revestem-se, por exemplo, da metáfora lexical, em que algum sentido pode ficar oculto devido à sua função primária. Em vista disso, o leitor/ouvinte precisa conhecer o contexto e estar atento a essa sobreposição de sentidos. O exemplo 31 demonstra uma oração com afeto evocado, em que a avaliação encontra-se implícita, realizada por metáfora gramatical.

31

*E ele é um passarinho que se pode domesticar como a um poodle.* (E2)

afeto evocado

No exemplo 31, a oração comportamental *que se pode domesticar como a um Poodle* está subentendido que um Poodle é um animal dócil, já que se deixa domesticar. No período inteiro, é feita ainda uma comparação do cachorro com o passarinho de estimação do menino, a partir da qual se depreende que o passarinho também é dócil, tranquilo, domesticável, ou seja evidencia-se uma avaliação evocada de afeto do tipo satisfação sobre o pássaro de estimação do menino.

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

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

<sup>66</sup> Indirect realizations.

<sup>67</sup> selection of ideational meanings is enough to invoke evaluation, even in the absence of attitudinal lexis that tells us directly how to feel.

leitores posicionados por configurações específicas de gênero, geração, classe, etnia e capacidade idiossincráticas”<sup>68</sup> compartilham sobre a linguagem.

O campo semântico de julgamento, conforme Martin e White (2005), possui natureza crítica, revelando avaliação de comportamentos, ou seja, uma atitude deliberada proveniente de participantes dotados de consciência ou destinada a eles. Da mesma forma que o afeto, pode envolver significados positivos ou negativos. O julgamento pode envolver a estima social, em que uma pessoa pode ser elevada ou rebaixada socialmente. As categorias de estima social são: normalidade, capacidade e tenacidade. Também, pode envolver a sanção social, em que uma ou mais pessoas podem ser avaliadas por um conjunto de regras ou moralidades estabelecidas pela cultura. As categorias de sanção social são: veracidade e propriedade (MARTIN; WHITE, 2005).

O julgamento pode ser realizado, no sistema de TRANSITIVIDADE, por processos relacionais envolvendo Atributo, com figura de juízo, como no exemplo 32:

32	<p style="text-align: center;"><i>O caçula era magro e fraco, mas também esperto e inteligente.</i> (E1)</p>
	<p style="text-align: center;">julgamento de capacidade</p>

Os Atributos *esperto* e *inteligente* avaliam o comportamento, elementos internos da atitude do *caçula*. Essas características positivas dão conta da categoria capacidade, pois evidenciam o quão competente a personagem é em relação à estima social. Esses aspectos positivos da personagem, apresentados na etapa Orientação, serão fundamentais para a reação positiva expressa pela personagem sobre o problema que ocorre no episódio, como apresentado no exemplo 33:

33	<p style="text-align: center;"><i>Quando perceberam que estavam sozinhos, começaram a chorar, exceto Polegar, que não desanimou e encorajou os irmãos a procurar o caminho de casa.</i> (E1)</p>
	<p style="text-align: center;">julgamento de tenacidade</p>

No exemplo 33, a reação de coragem é expressa por *Polegar* por meio do Processo *encorajou*, outra forma de realização do julgamento no sistema de TRANSITIVIDADE. No caso, é realizado um julgamento por tenacidade, em que a personagem se mostra forte. Essa reação positiva sobre o problema da estória (perda dos irmãos na floresta) está relacionada às

---

<sup>68</sup> communities of readers positioned by specific configurations of gender, generation, class, ethnicity and in/capacity.

características positivas de esperteza e inteligência da personagem, evidenciadas na etapa Orientação, conforme demonstrado anteriormente no exemplo 33.

No exemplo 34, outro exemplo de julgamento é apresentado, em outro texto que instancia o gênero episódio.

34	<i>Eram as matas do rio Doce sendo <b>dizimadas</b> pelas queimadas dos derrubadores.</i> (E2)
	julgamento de tenacidade

No exemplo 34, o processo *dizimar* avalia passivamente e os derrubadores das matas do rio Doce. Essa avaliação negativa por propriedade evidencia o quão antiéticos os derrubadores são, pois fazem mal à natureza de maneira grandiosa, sem poupá-la de alguma forma. Por consequência, essa avaliação negativa sobre o mau tempo na região, junto com outras expressas no episódio, demonstra a natureza negativa do problema da estória: a perda do pássaro-preto (animal de estimação do menino Jarinho) em um dia de muito vento e fumaça decorrente das queimadas.

A apreciação, outra categoria semântica da atitude, ocorre sobre características físicas, seja de pessoas, animais, plantas, objetos. Na apreciação, “recorremos a significados que constroem nossas avaliações das "coisas", especialmente coisas que fazemos e performances que damos”<sup>69</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 56). O exemplo 35 demonstra um caso de avaliação de apreciação sobre uma pessoa.

35	<i>O caçula era <b>magro e fraco</b>, mas também esperto e inteligente.</i> (E1)
	apreciação

No exemplo 35, os Atributos *magro e fraco* são uma avaliação negativa das características físicas da personagem *caçula*. Esses aspectos exteriores da personagem, no entanto, não a impedem de ter qualidades interiores, como a esperteza e inteligência.

No exemplo 36, não mais uma pessoa é avaliada, mas um período de tempo.

36	<i>Naquele ano <b>difícil</b>, estava tudo escasso e já não havia mais o que comer</i> (E1)
	apreciação

<sup>69</sup> we turn to meanings construing our evaluations of ‘things’, especially things we make and performances we give.



No exemplo 36, a avaliação de apreciação negativa *difícil* ocorre sobre o participante *ano*. Essa avaliação negativa do tempo indica que a família vivia uma época desfavorável, de muita miséria.

Na sequência, apresentamos outro subsistema do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, a gradação.

#### 2.4.2 O subsistema gradação

Realizações dos subsistemas de atitude e de Engajamento têm a possibilidade de serem graduadas pelo subsistema de gradação (Figura 5, seção 2.3) (MARTIN, 1992), que tem por função graduar, em alguma medida, sentimentos, comportamentos, estética das coisas ou o investimento de avaliações dos falantes ou escritores nos enunciados. Na atitude, foco das análises aqui empreendidas, “é uma propriedade geral dos valores de afeto, julgamento e apreciação que eles interpretam graus maiores ou menores de positividade ou negatividade”<sup>70</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 135).

O campo semântico afeto, como já observado, é fundamental para a construção do propósito do gênero episódio (compartilhar emoções). O afeto, como apresentado na seção anterior, é caracterizado pelos polos “positivo” e “negativo”, identificáveis nos campos semânticos (in)felicidade, (in)satisfação e (in)segurança. Além disso, esses campos podem ser intensificados pelas categorias de gradação, corroborando ainda mais a construção do propósito do gênero.

As avaliações do subsistema de gradação “diferem de acordo com a natureza dos significados em escala”<sup>71</sup> (MARTIN, WHITE, 2005, p. 135). Os valores variam entre polos mais ou menos abrangentes, socialmente constituídos. A escala é observável no potencial de escolha linguístico, em que há diferentes valores imbuídos nas distintas escolhas realizadas em função do contexto. O exemplo 37 mostra essa escala em um trecho de texto dos *corpora*.

37 | *Não desistia o sabiá. Saltava, caía, pulava, caía, tentava, caía.* (N1)  
 | Escala de gradação

<sup>70</sup> It is a general property of values of affect, judgement and appreciation that they construe greater or lesser degrees of positivity or negativity.

<sup>71</sup> differ according to the nature of the meanings being scaled.

No exemplo 37, as palavras *saltava*, *pulava* e *tentava* revelam diferentes intensidades para a tentativa de voo do sabiá. A escala, nesse caso, passa de uma palavra mais intensa *saltava* para uma menos intensa, *pulava*, e, novamente, para uma mais intensa, *tentava*, o que demonstra que, junto com a repetição do processo *caía*, o sabiá constantes vezes buscava alçar voo, revelando a gradação de uma avaliação de julgamento.

As escalas de gradação dividem-se em dois tipos: força e foco (MARTIN; WHITE, 2005). A subcategoria **força** oferece categorias para graduar qualidades, processos e entidades por meio da intensificação e quantificação. A **intensificação** gradua qualidades e processos quanto a duas amplas classes léxico-gramaticais, o isolamento e a infusão. No **isolamento**, a gradação é realizada em um item individual e/ ou isolado de outra função semântica (MARTIN; WHITE, 2005). O exemplo 38 mostra como a categoria funciona.

38	<i>O Jarinho ficava <b> muito </b> triste de deixar seu amigo em casa. (E2)</i>
	Intensificação – isolamento

No exemplo 38, a gradação *muito* incide sobre a qualidade *triste*, cuja função semântica é de infelicidade, ou seja, uma categoria semântica de outro subsistema, o afeto. Logo, os dois campos semânticos ocorrem de maneira separada, e não unida em um mesmo item léxico-gramatical.

A maximização e a lexicalização são subcategorias da intensificação que ocorrem pelo modo isolamento. Na **maximização**, a gradação é realizada em seu maior nível de expansão, com a maior intensidade possível (MARTIN; WHITE, 2005). No exemplo 39, a categoria é exemplificada.

39	<i>Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado. Mas o velho deitado dizia: filho de peixe, peixinho é. Isso vale pra outros bichos. Girafa também é <b> sempre </b> igual. Nada fala, tudo espia. Sem um pio, sem um fio de voz. (N1)</i>
	Intensificação – maximização

No exemplo 39, a qualidade *igual* é maximizada pela gradação *sempre*, o que intensifica a característica de que as girafas são constantemente umas parecidas com as outras. Essa intensificação é utilizada para comprovar o ditado dito anteriormente, de que *filho de peixe, peixinho é*, no caso, filha de girafa, girafa é.

Na **lexicalização**, a gradação é realizada por palavras que podem ter algum sentido referencial, diferente das categorias apresentadas até agora, consideradas gramaticais, com sentido fechado e não referencial (MARTIN; WHITE, 2005). O exemplo 40 apresenta um caso de lexicalização.

40	<p style="text-align: center;"><i>A gente chegava muito cedo para a primeira aula do grupo escolar e o grupo ficava na praça que era cercada de <b>altas</b> palmeiras.</i> (E2)</p> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <p style="text-align: center;">Intensificação – lexicalização</p>
----	---

No exemplo 40, o participante *palmeiras* é graduado pela lexicalização *altas*, evidenciando a natureza da região. Desse modo, em vez de um item gramatical, temos um item lexical carregado de sentido realizando avaliação de intensificação.

Outra grande classe léxico-gramatical da intensificação é a **infusão**<sup>72</sup>, em que a gradação ocorre concomitantemente com o item avaliado, e não de maneira isolada, em outra função semântica (MARTIN; WHITE, 2005). O exemplo 41 demonstra esse caso.

41	<p style="text-align: center;"><i>Foi seu primeiro e talvez único <b>bichinho</b> de estimação, meu pai nunca me falou de outro.</i> (E2)</p> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <p style="text-align: center;">Intensificação – infusão</p>
----	--

No exemplo 41, o diminutivo *-inho* do participante *bichinho* realiza avaliação de afeto e, ao mesmo tempo, de gradação de intensificação por infusão. No caso, é avaliado como especial o valor que o animal de estimação teve para a personagem.

Uma das formas de realização da infusão é a **repetição**, como mostra o exemplo 42.

42	<p style="text-align: center;"><i>Não desistia o sabiá. Saltava, <b>caía</b>, pulava, <b>caía</b>, tentava, <b>caía</b>.</i> (N1)</p> <hr style="border: 0.5px solid black;"/> <p style="text-align: center;">Escala de gradação</p>
----	--

No exemplo 42, o processo *caía* é repetido a fim de indicar a tenacidade do sabiá em voar.

A **quantificação** gradua entidades quanto à quantidade, ao volume e à extensão, que podem ser concretas ou abstratas. Uma forma comum de realização de **quantidade** são as imprecisões de número (MARTIN; WHITE, 2005). O exemplo 43 demonstra esse caso.

<sup>72</sup> No Brasil, Souza (2011) chama a “infusão” de “fusão”.

43	<i>Os pais estavam desesperados com <b>tanta</b> miséria e com <b>tantos</b> filhos para alimentar. (E1)</i>
	Quantificação – quantidade

No exemplo 43, os pronomes indefinidos *tanta* e *tantos* explicitam o tamanho da miséria e da quantidade de filhos, apesar de não indicar algum número exato nesse momento.

A categoria **volume**, nomeada como “presença” por Martin e White (2005), envolve campos semânticos de tamanho, altura, peso, espessura, luminosidade, etc. O exemplo 44 demonstra gradação de volume.

44	<i>Ele recebeu o apelido de Polegar por ser muito <b>pequeno</b> ao nascer. (E1)</i>
	Quantificação – volume

No exemplo 44, o termo “pequeno” evidencia o tamanho da personagem, que, inclusive, influencia a escolha de seu nome pelos pais.

A categoria **extensão** divide-se nas subcategorias distribuição e proximidade, orientadas pelo tempo e espaço (SOUZA, 2011). O exemplo 45 mostra uma dessas categorias ocorrendo em uma estória.

45	<i>A gente chegava muito <b>cedo</b> para a primeira aula do grupo escolar. (E2)</i>
	Quantificação – proximidade – tempo

No exemplo 45, o termo *cedo*, ao contrário de *tarde*, representa uma proximidade temporal, que indica o fato de os meninos chegarem sempre antes do início da aula na escola.

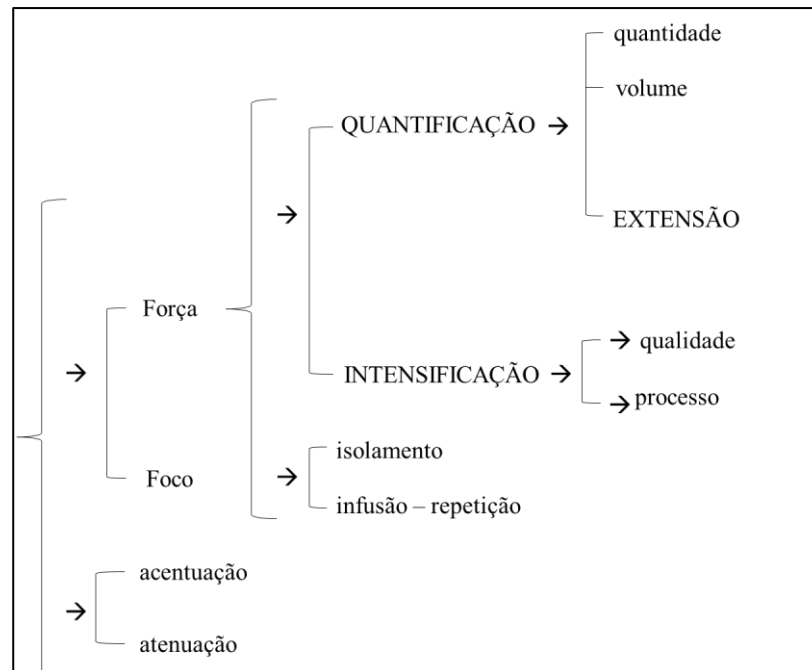
A subcategoria **foco** apresenta subsídios para graduar aspectos semânticos prototípicos que em princípio não são passíveis de serem graduadas, porque já carregam os significados ideacionais avaliativos desejados. A subcategoria foco pode acentuar ou atenuar valores. Na **acentuação**, a essência das categorias é enfatizada. O exemplo 46 demonstra esse caso

46	<i>O <b>Pequeno Polegar</b>. (E1)</i>
	Acentuação

No exemplo 46, aparece o título da estória. A própria palavra “Polegar” já denota o sentido de tamanho reduzido, já que é o menor dos dedos da mão humana. Ao utilizar o definidor “pequeno”, essa característica é acentuada.

Na **atenuação**, ao contrário, a essência das categorias é minimizada, tornando-as menos autênticas. A Figura 7 resume possibilidades de realização do subsistema de gradação.

Figura 7 – Categorias de gradação.



Fonte: tradução da autora, com base em Martin e White (2005).

Na sequência, são apresentados conceitos sobre gênero, a família das estórias e o gênero episódio na LSF.

## 2.5 GÊNERO DE TEXTO

Na seção 2.3, dissemos que, a partir de Halliday (1985; 1994) muitos pesquisadores continuam a olhar para a LSF. Um desses estudos concentra-se na noção de padrões de realização da léxico-gramática em contextos específicos, os chamados gêneros de texto. O que os pesquisadores da LSF vinham fazendo (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012, CHRISTIE; DEREWIANKA, 2010), é entender a noção de gênero como processo social. Na sequência, abordamos o desenvolvimento do conceito de gênero da LSF.

### 2.5.1 Desenvolvimento do conceito de gênero

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

Hasan (1989) apresenta a Estrutura Potencial de Gênero (EPG), evidenciando que, em textos, há três possibilidades de elementos estruturais para realização da interação: (1) os elementos obrigatórios são parte de todos os exemplares de um gênero, (2) os elementos opcionais são mais variáveis, pois podem aparecer em apenas alguns textos e (3) os elementos iterativos podem aparecer várias vezes nos exemplares, mas não são obrigatórios, pois não constituem característica intrínseca ao gênero.

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

Esse ponto de partida é importante frisar, pois Halliday e Hasan (1985) e incumbiram-se de entender e desenvolver o contexto de situação, enquanto o contexto de cultura, a priori, permaneceu suspenso. Hassan (1989) dentre as variáveis do contexto de situação, começou a observar a EPG a partir do campo.

Outro estudo sistêmico-funcional sobre padrões linguísticos é a “Teoria de Registro e Gênero” de Martin e Eggins (1997), que mostra funcionalmente como os textos são diferentes e as motivações contextuais para essas diferenças (MARTIN; EGGINS, 1997, p. 168). Os textos são diferentes pelo seu registro e semelhantes pelas categorias que se repetem nos registros, evidenciando o gênero. Dessa forma, esse tipo de análise de gênero também ocorre a partir da análise de variáveis de registro em textos.

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

Os autores enfatizam ainda que o registro é “uma explanação teórica da observação de senso comum em que usamos a linguagem de maneira diferente em diferentes situações”<sup>73</sup> (MARTIN; EGGINS, p. 165), são escolhas mais ou menos prováveis em um contexto probabilístico, e não determinista.

Sobre estudos de gênero, Rothery (1990) realizava o trabalho de “mapear gêneros” em comunidades especificamente escolares, pois estava preocupada em descobrir se os alunos tinham consciência linguística sobre leitura e construção de textos. Com efeito, em trabalho integrado entre Rothery (1990), Christie (1991; 1992) e Martin (1984; 1992), desenvolvido inicialmente na Austrália, basicamente na Universidade de Sydney, os estudos sobre gêneros da LSF começaram a se desenvolver com base no contexto de cultura, envolvendo análise de registro e identificação de suas recorrências, as quais podem se tornar padrões e, conseqüentemente, revelar gêneros. Para os autores, o gênero encontra-se nas três variáveis do registro (ou contexto de situação) campo, relações e modo, sendo materializado em textos, processo que leva o nome de **instanciação de gênero** (MARTIN; ROSE, 2008).

Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) dão continuidade e a ampliam os estudos sistêmico-funcionais sobre gênero na Austrália, na chamada Escola de Sydney. Com uma abordagem escolar de gêneros a partir da análise de textos produzidos em ciclos por alunos da educação básica, os pesquisadores australianos deram origem ao chamado Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (ROSE; MARTIN, 2012). Conforme os autores, gênero é “processo social organizado em etapas e orientado para propósitos sociais”<sup>74</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). O processo é social porque os escritores ou falantes pensam em leitores ou ouvintes; organizado em etapas pois é preciso mais de um passo para se alcançar os objetivos; e é pensado em propósitos porque os gêneros, dependendo da organização e da relação com o contexto, podem desempenhar diferentes funções.

Conforme essa abordagem, o contexto, com todas as variáveis de registro – campo, relações e modo – e não apenas com a variável campo, como afirmava Hasan (1989), é elemento fundamental para constituição do gênero. Os gêneros são agrupados em famílias, que possuem um propósito maior. A família das histórias, por exemplo, possui o propósito geral de entreter o leitor, e abriga gêneros relato, narrativa, exemplo, episódio, observação e notícia (mais detalhes das famílias de gênero de texto são apresentados no capítulo 3, seção 3.2).

---

<sup>73</sup> a theoretical explanation of the common-sense observation that we use language differently in different situations.

<sup>74</sup> staged, goal oriented social processes.

Na cultura brasileira, os gêneros da família das estórias são instanciados a partir de diferentes registros. Um texto com os personagens aluno e professor, por exemplo, que tenha por propósito julgar comportamentos, será uma instanciação de exemplo; se o propósito continuar sendo o de julgar comportamentos, mas os personagens forem o aluno e seu pai, o texto continua sendo uma instanciação de exemplo, pois o que se alterou foi a situação, o contexto de cultura (gênero, com suas etapas e propósito) manteve-se inalterado. Fuzer e Kuhn (2017), com base em análise contextual e léxico-gramatical de fábulas veiculadas em LDs de LP, identificou que essas fábulas eram instanciações dos gêneros exemplo, em maior número, seguida da narrativa e do relato, pois os textos analisados cumpriam diferentes propósitos a partir de EEGs desses dois gêneros, ou seja: além do contexto de situação (registro), alterou-se o contexto de cultura (gênero).

Na sequência, é apresentada com mais detalhes a família das estórias, foco das análises empreendidas neste estudo.

### 2.5.2 Família das estórias

Propp (1958) começa a olhar para as estórias em sua “Morfologia do Conto Maravilhoso”. Considera que, assim como em Botânica uma planta tem suas partes descritas e o funcionamento dessas partes correlacionado, os contos maravilhosos também necessitam análise de estrutura e funcionamento. Depois de analisar vários exemplares de contos clássicos russos, discorre um modelo indutivo para sua análise, considerando-os como um todo, a partir de estruturas recorrentes que desempenham determinadas funções. A partir dessas funções, segundo Propp (1958) é construído o curso da ação. Por exemplo, se duas funções consecutivas são desempenhadas por diferentes personagens, o segundo personagem deve estar consciente do que ocorreu previamente.

Labov e Waletzky (1967), mais tarde, ao ampliarem as funções descritas por Propp, procuraram entender narrativas<sup>75</sup> a partir da análise da “produção original de uma amostra representativa da população”<sup>76</sup> (p. 3), e não a partir de complexos produtos de tradições literárias ou orais, havendo uma mudança, em relação a Propp (1958), no *corpus* de análise para descrição de padrões linguístico-funcionais. Labov e Waletzky (1967) defenderam esse método

---

<sup>75</sup> Entende-se aqui “narrativa” de modo geral, como representação de qualquer estória, e não apenas da narrativa nos termos de Martin e Rose (2008), que a entendem como um dos gêneros da família das estórias, composto pelas etapas Orientação, Complicação e Resolução.

<sup>76</sup> The original production of a representative sample of the population.



porque a narrativa, para eles, seria uma evolução, “ciclos e reciclos”<sup>77</sup> (LABOV; WALETZKY, 1967, p. 3), de elementos mais simples da linguagem humana enquanto interação social. Os autores passam a verificar a linguagem em uso e que função ela desempenha a partir de então em padrões de texto.

A técnica utilizada para entender a narrativa pautou-se na construção de unidades correspondentes à sequência temporal das experiências. Por isso, Labov e Waletzky (1967) apresentam a seguinte definição para a narrativa: “qualquer sequência de orações que contenha pelo menos uma junção temporal é uma narrativa”<sup>78</sup> (p. 20). Além disso, Labov e Waletzky (1967) reconhecem uma sequência de partes recorrentes em narrativa, quais sejam: Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda. Consideram a etapa Complicação fundamental na narrativa, enquanto as demais funcionam como esclarecedoras da ação.

Plum (1988) dá continuidade aos estudos da linguagem em uso ao preocupar-se em descobrir gêneros de texto pertencentes a comunidades linguísticas de falantes de língua inglesa. Para isso, o autor utilizou explicitamente as categorias de análise da linguagem descritas por Halliday (1985 [1994]) na GSF e os pressupostos sociolinguísticos de Labov (1972). Em seus estudos, Plum (1988) visualiza outros “tipos de texto”, além do narrativo<sup>79</sup>.

Os textos de tipo narrativo investigados em mais detalhes foram encontrados em um *continuum* de textos de maioria orientados pela experiência, tais como procedimento e relato, em um extremo para a clássica “narrativa de experiência pessoal”, e episódio para “exemplo” e “observação” que cada vez mais são orientados de forma interpessoal, ambos tornam-se “interpretações” do “mundo real” em contraste com a inclinação representativa direta tomada na mesma experiência pelos textos orientados pela experiência<sup>80</sup> (PLUM, 1988, p. 5-6).

Plum (1988) percebe diferentes tipos de experiências pessoais sendo veiculadas pelos textos, e, por isso, amplia a categoria narrativa para outros campos, como o relato, o episódio, o exemplo e a observação. Algumas vezes, o problema pode ser resolvido, como na narrativa; em outras, a interrupção não é ou não pode ser solucionada, como no exemplo, no episódio e na observação.

Martin e Rose (2008) pautam-se em todos esses estudos prévios (Propp, 1958; Labov e Waletzky, 1967; Plum, 1988) para dar continuidade aos estudos sobre as histórias. Por exemplo,

<sup>77</sup> Cycles and recycles.

<sup>78</sup> Any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative.

<sup>79</sup> Mais uma vez, “narrative” entendido de modo geral, anteriormente à Martin e Rose (2008).

<sup>80</sup> The narrative-type texts investigated in further detail were found to range on a continuum from most experientially-oriented texts such as procedure and recount at one end to the classic ‘narrative of personal experience’ and anecdote to the increasingly interpersonally-oriented ‘exemplum’ and ‘observation’, both of which become ‘interpretative’ of the ‘real world’ in contrast to the straightforwardly representational slant taken on the same experience by the more experientially-oriented texts.

as “partes” recorrentes da narrativa (Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda), descritas por Labov e Waletzky (1967), continuaram sendo usadas por Martin e Rose (2008) para descrever o gênero narrativa, além de todos os outros gêneros da família das estórias. Essas partes são chamadas de etapas por Martin e Rose (2008) e, juntas, constituem a Estrutura Potencial de Gênero (EPG).

Martin e Rose (2008) diferenciam estórias de história e, ainda, de narrativas, fato que não fora antes mensurado pelos autores que trabalham com esses conceitos (PLUM, 1988; LABOV; WALETZKY, 1967; PROPP, 1958), como é possível verificar no Quadro 5.

Quadro 5 – Estórias e histórias.

Família	Propósito Geral	Gênero	Propósito Específico	Etapa
Estórias	Entreter	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
		Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
		Exemplo	Julgar o caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
		Episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento Importante Reação
		Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação Evento Comentário
		Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulos
Histórias	Informar	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Eventos
		Relato Biográfico	Relatar estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
		Relato Histórico	Relatar eventos históricos	Pano de fundo Eventos
		Relato Explicativo	Relatar	Pano de fundo Explicação do evento

Fonte: Traduzido e adaptado por Pinton (2016), com base em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e adaptado por Silva (2016).

Para Martin e Rose (2008), as **estórias** “reconstroem eventos reais ou imaginados e os avaliam quanto ao estabelecimento de laços de solidariedade entre interlocutores participantes”<sup>81</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 97). Sempre haverá avaliação em estórias, a fim de aproximar, envolver e/ou entreter os leitores/ ouvintes do enunciador.

<sup>81</sup> Reconstruct real or imagined events and evaluate them in terms which enact bonds of solidarity among participating interlocutors.

A construção das **histórias** ocorre sobre “como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como a causa é usada para explicá-los e como a AVALIATIVIDADE é usada para valorizar uma ou outra interpretação”<sup>82</sup> (p. 97). Por conseguinte, percebemos que a avaliação não parte do enunciador, como nas estórias: no caso das histórias, o enunciador procura interpretar a avaliação que está no conteúdo.

Para Martin e Rose (2008), ainda, a família das estórias engloba, dentre outros gêneros, a narrativa, reafirmando o que Plum (1988) já dizia: estórias nem sempre são narrativas, pois as diferentes experiências pessoais (resolvidas ou não), podem constituir diferentes gêneros. Enquanto isso, histórias nunca serão narrativas, a não ser que exista alguma instanciamento de macrogênero<sup>83</sup> da família das histórias em que haja uma narrativa encaixada. Essa diferenciação nem sempre é feita e, em muitas áreas, como na psicologia, na literatura e inclusive na educação, os três conceitos (estória, história e narrativa) são tomados como sinônimos (FUZER; GERHARDT, 2016).

A diferença entre as instanciações dessas famílias e gêneros pode ser entendida a partir da organização estrutural e de propósitos. Estórias e histórias são famílias de gênero, que compartilham cada qual o mesmo propósito geral, mas cada gênero possui um propósito específico, que é reconhecido pela sociedade e construído, textualmente, por etapas. A família das estórias possui o propósito amplo de envolver o leitor, enquanto as histórias o de informar. Já o gênero narrativa realiza o propósito específico de resolver uma complicação (ROSE; MARTIN, 2012), o episódio, de compartilhar emoções, e o exemplo, de julgar comportamentos (os propósitos específicos de todos os gêneros, de todas as famílias, são apresentados no Anexo A).

Sobre a família das estórias, Rose (2014b) apresenta algumas explicações sobre o propósito e as etapas dos gêneros, explicitando que “episódios e exemplos diferem das narrativas porque eles não têm resolução”<sup>84</sup> (ROSE, 2014b, p. 6). No episódio, foco dos nossos estudos, a interrupção é reagida por algum personagem, que pode participar ou não da estória.

Em vista disso, atualmente a família das estórias, conforme Rose e Martin (2012), possui quatro gêneros: (1) relato, cujo propósito é relatar eventos; (2) narrativa, em que se resolve uma complicação; (3) exemplo, em que se julgam comportamentos e (4) episódio, em que se

---

<sup>82</sup> how time is manipulated to order past events, how cause is used to explain them, and how appraisal is used to value one or another interpretation.

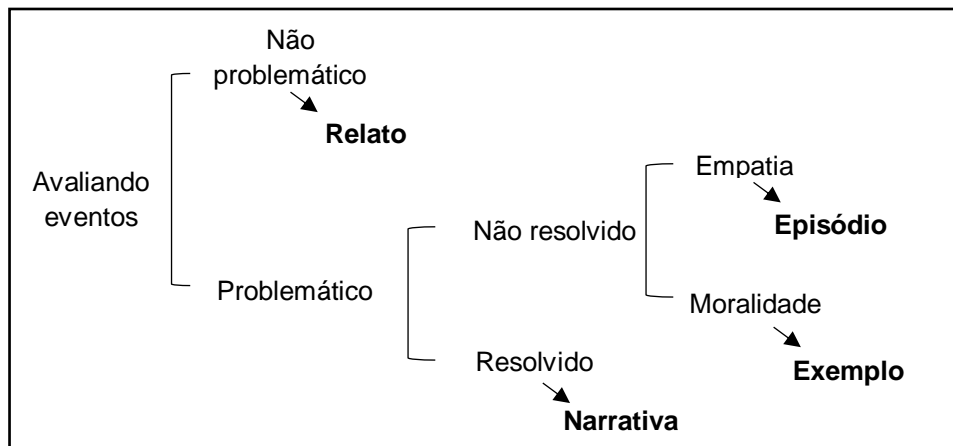
<sup>83</sup> “refere-se a textos que combinam, ou têm neles encaixados, gêneros elementares, como relatos, relatórios, explicações, etc. [...] é identificado com base no principal propósito do texto e suas etapas esquemáticas” (WOODWARD-KRON, 2005, p. 28).

<sup>84</sup> Anecdotes and *exempla* differ from narratives because they have no Resolution.

compartilham emoções. Em outros estudos, os pesquisadores de Sydney também apontam outros gêneros que compõem essa família.

Martin e Rose (2008) esquematiza gêneros da família das estórias conforme a natureza avaliativa dos eventos e a solidariedade deles com o leitor e vice-versa (Figura 8).

Figura 8 – Natureza de eventos de gêneros da família das estórias.



Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 78).

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

Sobre a Estrutura Potencial de Gênero, Martin e Rose (2008) afirmam que ela constitui passos para alcançar propósitos em gêneros, igualmente a Propp (1958), o qual já mencionava que estruturas recorrentes desempenham determinadas funções que constituem o curso da ação, ou a Labov e Waletzky (1967), os quais mencionavam que existem “partes” recorrentes constituinte das narrativas.

Verifica-se que há uma sequência de encadeamento das etapas em gêneros, em que uma constrói a outra a fim de alcançar o propósito do gênero. Todos os gêneros da família das estórias apresentam a mesma etapa inicial, a **Orientação**, e são as “etapas intermediárias”<sup>85</sup> (ROTHERY; STENGLIN, 2000, p. 238) que definem os gêneros. Na etapa Orientação, a estória apresenta uma sequência de atividades esperadas, em que, por exemplo, personagens e lugares

<sup>85</sup> “middle stages”.

são apresentados em um fluxo natural de eventos (MARTIN; ROSE, 2008). Na sequência, essa expectativa é interrompida, marcando o início de nova etapa, e o que distingue um gênero do outro, no critério estrutural, é a natureza dessa interrupção e como ela é respondida (ROTHERY; STENGLIN, 2000).

A narrativa, nesse caso, apresenta a etapa **Complicação**, que, normalmente, constitui-se de uma sequência de atividades que lida com uma perturbação do fluxo normal de eventos, inicialmente instaurado pela Orientação, revelando um problema aos participantes (ROTHERY; STENGLIN, 2000). Esse problema, por sua vez, é resolvido na etapa **Resolução**, a qual tem por função liberar a tensão gerada pela complicação e fazer a estória voltar ao fluxo normal de eventos. Dessa forma, a narrativa também pode apresentar, opcionalmente, a etapa **Coda**, em que o autor, ou aquele que conta a estória, reorienta a estória trazendo-a ao presente. Algumas vezes, ela funciona como interpretação para fatos da atualidade. Portanto, são etapas obrigatórias da narrativa: Orientação, Complicação e Resolução. O exemplo 47 demonstra uma instanciamento de narrativa utilizada no caderno didático de atividades de Leitura Detalhada desta pesquisa.

#### Exemplo 47 – Narrativa

ETAPAS	TEXTO
<b>Orientação</b>	<b>O SABIÁ</b> <i>Sabia que o sabiá sabia assobiar? Dizia o meu avô. Sabia que o sabiá sabia avoar? Avoa, vô, avoa. E de ave ele entendia.</i>
<b>Complicação</b>	<i>Mas o sabiá da minha história não sabia avoar. Assobiar ele sabia. Mas, que mais batesse as asas, o sabiá não subia. Avoa, sô, avoa! O pobre não decolava. Pulava lá do galho, aterrizava na bacia. Não desistia o sabiá. Saltava, caía, pulava, caía, tentava, caía. Sabiá na bacia. À toa, sô, à toa. Todo mundo até ria, mas no fundo já sabia: o sabiá não sabia avoar. Vivia a assobiar seu apetite: comer o ar, caber no ar. Passar por cima das casas, das ruas, das gentes, do medo. Passar de passarinho, passear devagarinho, sem pra onde nem caminho. À toa, à toa, a esmo. Só queria mesmo avoar. Sonhos também havia. Asas arranhando a barriga das nuvens, vôos atravessando a manhã vazia. Mas, entre as trapaças da brisa, o sabiá não saía. Assobiava que eu nem te conto. Antes, o canto de tenor, a cor na noite escura. Depois, o canto de temor, a dor da falta de altura. Cantava que eu nem te conto, o sabiá desencantado. Dias de sonhos rasantes, noites de sono arrasado. Mas ele, ressabiado, teimava em assobiar. Dorremifava macio, no galho ou na bacia, o desejo de avoar. Um dia, o sabiá dizia, um dia eu consigo avoar.</i>
<b>Orientação</b>	<b>A GIRAFA</b> <i>Girafa o meu avô não conheceu. Nunca teve o prazer, não foi apresentado. Mas o velho deitado dizia: filho de peixe, peixinho é. Isso vale pra outros bichos. Girafa também é sempre igual. Nada fala, tudo espia. Sem um pio, sem um fio de voz. Só em riso e pensamento, ironiza o mundo no andar de baixo. Mas a girafa da minha história era muito diferente. A muda queria mudar. Não o mundo, mas a vida. Queria enganar o silêncio que lhe esganava a garganta. Queria encolher a dor de não escolher as palavras. Queria desesmurar.</i>

	<p><i>E não bastava soltar umas palavras no vento. Também sonhava em cantar. Sonhava encantar o dia, molhar as tardes de poesia, melar o canto da noite com doces melodias.</i></p> <p><i>Prestava atenção no trovão, no temporal, na ventania.</i></p> <p><i>Tentava imitar o azulão, o rouxinol, a cotovia.</i></p>
<b>Complicação</b>	<p><i>Mas a voz não derramava. Então reclamava baixinho: para que tanta altitude, pra cantar só passarinho?</i></p> <p><i>A girafa andava injuriada. Andava toda a cidade, do alto dos seus andares, adorando a paisagem. Mas ficava na saudade o canto de homenagem.</i></p> <p><i>Um dia, jurava a girafa, um dia eu consigo cantar.</i></p>
<b>Resolução</b>	<p><b>O SABIÁ E A GIRAFA</b></p> <p><i>O encontro se deu por acaso, por acaso o deus dos encontros.</i></p> <p><i>O sabiá resolveu chorar no alto de um pé de caju. A girafa se lamentava no baixo daquele pé. Uma árvore muito esquisita, mas desgosto não se discute.</i></p> <p><i>Estavam os dois ali. Os dois no mesmo pé. Ela vendo o que não cantava. Ele cantando o que não conhecia. Ele queria saltar nas alturas. Ela sonhava assaltar partituras.</i></p> <p><i>E a dupla melancolia – ou foi a tal natureza? – tratou de cruzar os caminhos. A sabedoria do vento mandou o sabiá pro espaço. Pra ver se ele avoava. Pra ver se acertava o compasso, o sabiá avoadado. Mas ele caiu de cabeça na cabeça da girafa. Silêncio. Sabiá assustado.</i></p> <p><i>Contudo, depois do susto, o coitado gostou do que viu. Cada passo da girafa passeava ele no céu. Cada girada do pescoço, um horizonte descoberto. E ele recomeçou a cantar.</i></p> <p><i>A girafa ficou fascinada. Aquela voz afinada soltou sua cara amarrada. Desfez a careta enfezada. Ofereceu então moradia ao dono de tal melodia, de canto tão doce e terno. E o canto do sabiá virou o seu canto eterno.</i></p> <p><i>O sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro.</i></p> <p><i>Minha história acaba aqui. Mas a dos dois continua, sem plateia nem juiz, depois do final feliz.</i></p>

CUNHA, L. et al. Meus primeiros contos. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001. (Literatura em minha casa vol. 3).

Na narrativa evidenciada no exemplo 47, aparecem dois momentos de Orientação e dois momentos de Complicação, correlacionados. No primeiro momento de Orientação, são apresentadas as personagens sabiá, avô e narrador. A Complicação para essa Orientação está no fato de o sabiá não conseguir voar, mesmo desejando e insistindo muito nisso. No segundo momento de Orientação, outra personagem é apresentada, em outro contexto, a girafa. A Complicação relacionada a essa Orientação está na ausência de voz da girafa e no estado de inconformidade do animal em relação a esse estado inalterável. Com tais características, eram animais que queriam mudar suas características físicas, mas uma quebra de expectativa não lhes permite essa mudança: sua própria natureza. Esse desejo de mudança é alcançado, ou seja, o equilíbrio é restaurado quando esse problema se resolve: os dois se encontram e passam a viver juntos, um suprimindo a necessidade do outro.

Alguns elementos linguísticos evidenciam a construção dessas etapas. A ordem natural dos fatos, nos dois momentos de Orientação, é marcada pela própria apresentação dos fatos: “o sabiá sabia assoviar”, “de ave ele entendia”, “girafa é sempre igual”, etc. Além disso, são

utilizados processos relacionais para apresentar as personagens, como em “girafa é tudo igual”, em que o processo “é” relaciona característica de igualdade à personagem girafa. A quebra de expectativa é marcada, nos dois momentos de Complicação, pela conjunção adversativa “mas”. Essa quebra também é marcada pelos processos materiais, já que a complicação normalmente ocorre no plano das atividades das personagens. Em “o pobre não decolava”, por exemplo, o processo material “decolar”, associado à polaridade negativa “não”, revela o problema da natureza do sabiá: não conseguir voar. Como o problema é material, para que haja reequilíbrio, a Resolução também é material. Em “o sabiá ficou morando na cabeça da girafa. A girafa, namorando o canto do companheiro”, verificamos, nos processos materiais “morando” e “namorando” a resolução dos problemas: o sabiá passeia na cabeça da girafa, e a girafa aprecia o canto do sabiá.

Além das previsíveis etapas para caracterização dos gêneros da família das histórias, Martin e Rose (2008) e Rose (2014) apontam as fases, as quais desempenham determinadas funções (Quadro 6) atreladas às experiências humanas.

Quadro 6 – Fases em histórias.

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

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

Os tipos de fases “dependem do gênero do texto, bem como do seu campo, do que está em causa no texto”<sup>86</sup> (ROSE, 2013, p. 5). Além disso, “etapas organizam a estrutura global de cada texto, mas as fases organizam como ela se desenrola dentro dessa estrutura global”<sup>87</sup> (ROSE, 2013, p. 5). Verifica-se, por conseguinte, que as fases realizam etapas, as quais determinam o gênero que, por sua vez, realizam a família, numa espécie de sistema. Podem ser

<sup>86</sup> depend on the genre of the text, as well as its field – what the text is about.

<sup>87</sup> Stages organize the global structure of each text, but phases organize how it unfolds within this global structure.

representadas por um único complexo oracional ou, até mesmo, por uma única oração, como exemplificam Martin e Rose (2008, p. 79): “as fases consistem em uma ou mais mensagens, e uma ou mais fases constituem uma etapa de gênero”<sup>88</sup>.

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

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

Na sequência, descrevemos o gênero episódio, foco dentre os gêneros da família das estórias nesta pesquisa.

### 2.5.3 O gênero de texto episódio - emoção em estórias

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com uma perspectiva de Competências e Habilidades, citou a temática da saúde diversas vezes. Na primeira parte do texto, em que apresenta as competências e as habilidades gerais para a educação, a Nº 8 apontava: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018).

Para a psicologia, a emoção acompanha o ser humano desde o seu nascimento, “é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores e é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação” (ALMEIDA, 1999, p. 63). Uma criança manifesta inicialmente suas emoções por meio do choro e/ ou das expressões faciais para se adaptar ao meio. Ao longo do tempo, por meio da linguagem, faculdade única do ser humano, a criança é capaz de melhorar as formas de manifestação da emoção. As formas humanas de expressar a

---

<sup>88</sup> phases consist of one or more messages, and one or more phases constitute a generic stage.



emoção, inclusive, “são superiores à das outras espécies, pois se manifestam e se diferenciam num grau bem mais elevado que nos animais” (ALMEIDA, 1999, p. 61).

Isso posto, à medida que as relações interpessoais verbais das crianças aumentam, mais elas são capazes de expressar linguisticamente suas emoções. E essa expressão dos sentimentos só ocorre em função da existência do outro, pois “para sobreviver, a emoção necessita de espectadores, já que a ausência de outrem numa determinada crise emocional é suficiente para enfraquecer ou mesmo fazer cessar sua manifestação” (ALMEIDA, 1999, p. 73). Pode-se entender, nesse contexto, a emoção como contagiosa, pois afeta o outro, envolve o outro, que se comove com os sentimentos. Além disso, a emoção pode ser positiva ou negativa, uma “visita inconveniente, a surpresa agradável ou desagradável, a experiência mais pura e desenfreada das preferências e dos desgostos do indivíduo” (ALMEIDA, 1999, p.83).

Para a sociologia, as emoções mais elaboradas, utilizadas na sociedade atual, sofisticadas de emoções primárias, inatas ao homem desde a pré-história Turner (2003). Atribui-se “a tensão permanente entre a liberdade individual e a cooperação, que caracteriza as interações, ao resultado do processo evolucionário que transformou o primata agressivo, independente e antissocial, em um ser gregário” (TORRES, 2009, p.14). Dessa forma, a evolução da utilização das emoções, que ocorreu em boa parte com o aperfeiçoamento do uso da linguagem, permitiu ao homem a vida em sociedade.

Ainda sob a perspectiva sociológica, a emoção é considerada um fator biossocial. As emoções são primeiramente biológicas, naturais ao ser humano por excelência. Existe preponderância do substrato biológico sobre os fatores sociais. “As emoções são indissociáveis da história evolucionária da espécie, estão pré-fixadas no organismo humano” (BERNARDO, 2014, p. 12). Em função disso, as emoções são encontradas em sociedades e culturas específicas e em épocas distintas, acarretando efeitos na vida social. Do mesmo modo, os diferentes contextos da vida social podem gerar ou ser palco para inúmeras emoções.

O meio nos relega a significação que daremos à situação, nos dá os fatores para apresentar as emoções, que por sua vez já são pertencentes ao ser humano e aparecem e são sentidas a partir da situação dada, como se por extinto, para que possamos nos preparar para reagir (BERNARDO, 2014, p. 12).

Ou seja, a partir de alguma situação, a emoção aparece para o indivíduo reagir de alguma forma a essa situação.

Episódios são as “formas mais comuns de compartilhar nossas experiências do mundo com pessoas que conhecemos bem ou com pessoas com as quais estabelecemos ou mantemos

relacionamentos”<sup>89</sup> (HASSAN, 2019, p. 64), como família, amigos, etc. Ou seja, não compartilhamos experiências emocionais com pessoas cuja relação social é distante, como o chefe ou o cliente em uma empresa de negócios. O episódio é o gênero da família das histórias que mais apresenta emoções e seu propósito específico é justamente compartilhar reações emocionais. Para alcançar esse propósito, “apresenta uma sequência de eventos fora do comum e conclui com a reação dos protagonistas aos eventos”<sup>90</sup> (MARTIN; ROSE, p. 56), ou seja, não há uma resolução para o problema, mas uma reação emocional instaurada sobre ele.

Sobre o gênero episódio, Hassan (2019) propõe que

além de compartilhar o que aconteceu, compartilhamos a reação ao que aconteceu: ficamos felizes? Assustados? Comovidos ou inspirados? Às vezes até compartilhamos os valores que podem ser relacionados aos eventos relatados. Expressar emoção e valores é uma atividade social muito interpessoal: não é apenas sobre nossas próprias emoções ou crenças, é sobre esperar que os outros concordem ou apoiem nossas reações.

A partir do viés sociológico, podemos estabelecer uma aproximação com o gênero episódio, descrito pelos linguistas australianos, que o entendem como uma reação emocional em relação a algum evento marcante. Também podemos aproximar o gênero episódio aos pressupostos da psicologia. Como vimos, para a psicologia, a expressão das emoções pode ser aperfeiçoada pela linguagem. A Pedagogia com base em Gêneros (PG), de base australiana, busca tornar claro, aos estudantes, recursos linguísticos para alcançar propósitos por meio de textos que instanciam gêneros. Destarte, no caso do episódio, a PG possibilita elucidar recursos linguísticos que constroem a emoção.

O gênero episódio (nomeado *anecdote*<sup>91</sup> no contexto australiano) é constituído pelas etapas Orientação, Evento marcante e Reação. Na **Orientação**, personagens, lugares e atividades são apresentados, em um fluxo normal de eventos. No **Evento marcante**, as atividades ou situações são interrompidas e, dependendo da natureza dos fatos estabelecidos inicialmente, essa quebra pode ser boa ou ruim: “o evento marcante pode ser trágico ou cômico, envolvente ou revoltante” (MARTIN; ROSE, p. 51). Na **Reação**, as personagens ou quem conta a história expressam uma ou mais reações emocionais, que, dependendo da natureza do evento marcante, podem ser reações igualmente boas ou ruins. O exemplo 48 demonstra uma

<sup>89</sup> the most common ways of sharing our experiences of the world with people we know well or with people with whom we are establishing or maintaining relationships.

<sup>90</sup> present a sequence of events that is out of the ordinary, and conclude with the protagonists’ reaction to the events.

<sup>91</sup> Em contexto brasileiro, anedota é um texto que possui propósitos além de compartilhar reações emocionais, algumas vezes também pode criticar. Por isso, nos estudos sistêmico-funcionais sobre gêneros desenvolvidos no Brasil, optamos pela nomenclatura “episódio” para os textos que têm por propósito compartilhar reações emocionais.

instanciação do gênero episódio, com a delimitação em etapas e fases. O texto é o trecho inicial de uma história completa, que se configura como macrogênero narrativa.

Exemplo 48 – Etapas e fases no episódio

<b>Etapas</b>	<b>Fases</b>	<b>O Pequeno Polegar</b>
<b>Orientação</b>	cenário	<i>Era uma vez um casal de lenhadores muito pobre, com sete filhos pequenos. O caçula era magro e fraco, mas também esperto e inteligente. Ele recebeu o apelido de Polegar por ser muito pequeno ao nascer. Naquele ano difícil, estava tudo escasso e já não havia mais o que comer.</i>
	descrição	<i>Os pais estavam desesperados com tanta miséria e com tantos filhos para alimentar.</i>
<b>Evento marcante</b>	evento	<i>Certa manhã, todos foram para a mata apanhar lenha e frutas silvestres,</i>
	problema	<i>mas os sete irmãos acabaram se perdendo dos pais.</i>
<b>Reação</b>	reação	<i>Quando perceberam que estavam sozinhos, começaram a chorar, exceto Polegar que não desanimou e encorajou os irmãos a procurar o caminho de casa [...].</i>

PERRAULT, C. *O Pequeno Polegar*. In: \_\_\_\_\_. VASCONCELOS, A./ Charles Perrault. Coleção Conta pra mim. São Paulo: Editora Rideel, 2008.

No exemplo 48, na etapa Orientação, as personagens casal de lenhadores e seus sete filhos pequenos, com destaque para a personagem Polegar, são apresentados. As fases que compõem essa etapa são o cenário e a descrição. No cenário, é apresentado o contexto em que vivem essas personagens, uma situação de pobreza e falta de alimentos para a família. Na descrição, é evidenciada uma lembrança emocional em relação a esse cenário triste. Na etapa Evento marcante, ocorre uma atividade que gera o problema da história. A etapa é composta pelas fases evento e problema. O evento de ir para a floresta desencadeia o problema da perda dos meninos na floresta. Na etapa Reação, aparecem as respostas emocionais de tristeza dos irmãos de Polegar, evidenciada pelo ato de chorar, e de esperança e coragem de Polegar, ao incentivar os irmãos a procurar o caminho de casa.

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

As histórias normalmente começam com uma Orientação, apresentando e identificando os participantes da ação: a hora, o local e o comportamento inicial. A seção de orientação fornece respostas para as possíveis perguntas: quem? Quando? Onde? O que eles estavam fazendo? Algumas vezes, uma oração pode constituir a etapa Orientação (LABOV;

WALETZKY, 1967). Algumas estórias sequer contam com a etapa Orientação, e partem diretamente do Evento marcante ou da Reação. Este tipo de construção é comum em textos do Pós-Modernismo (MASTELLA; GODOI, 2017). Por isso, a Orientação não é uma etapa obrigatória nas estórias, o que inclui o gênero episódio.

Como dissemos, o que distingue as estórias, em termos estruturais, são as etapas intermediárias (ROTHERY; STENGLIN, 2000). No caso do episódio, a etapa intermediária e obrigatória que desencadeia a Reação é o Evento marcante. Nele é criada uma tensão, que vem sendo preparada desde a Orientação. No episódio “Pequeno Polegar”, o cenário de miséria e fome gera a situação (ida da família à floresta, em busca de frutas silvestres) que cria a tensão (perda das crianças na mata). Essa tensão, que só será liberada na etapa reação, é marcada temporalmente na etapa Evento marcante (HASSAN, 2019), já que é o evento mais importante na constituição do episódio. No “Pequeno Polegar”, é utilizada a locução circunstancial “certa manhã”.

Um Evento marcante costuma ser alguma atividade fora do comum, inesperada e, por isso, também pode ser chamada de quebra de expectativa. “Eventos fora do comum normalmente perturbam a habitualidade estabelecida”<sup>92</sup> (HASSAN, 2019, p.79). Essa mudança ocorre normalmente por algum marcador de contra expectativa, como as conjunções “mas”, “ainda assim”, os advérbios “repentinamente”, “inesperadamente”, os grupos preposicionais “sem nós sabermos”, também normalmente colocada no início da etapa, em posição temática. Esses marcadores sinalizam que o evento marcante está por vir (HASSAN, 2019).

A etapa que responde à etapa intermediária no gênero episódio, é a Reação. Nela, o problema da estória, se for um evento marcante ruim, não é resolvido, mas uma tensão sobre esse problema é liberada. Isso costuma ocorrer linguisticamente pelas avaliações de atitude, com destaque às avaliações de afeto, pois é essa categoria do sistema de AVALIATIVIDADE que “lida com valores que são mais constantes em todos os campos da cultura”<sup>93</sup> (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). No Quadro 7, é possível visualizar como as categorias de AVALIATIVIDADE atuam nas estórias.

---

<sup>92</sup> Events that are out of the ordinary typically disrupt or upset the usuality that has been established.

<sup>93</sup> deals with resources for construing emotional reactions.

Quadro 7 – Subsistemas de atitude em gêneros da família das estórias.

<b>INSTÂNCIA</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>RESPOSTA</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>ATITUDE</b>
Relato	Recordação	[prosódica]	-	<b>Variável</b>
Episódio	Evento marcante	Reação	-	<b>afeto</b>
Exemplo	Incidente	Interpretação	-	<b>juízo</b>
Observação	Descrição de Evento	Comentário	-	<b>apreciação</b>
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	<b>Variável</b>

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

O sistema discursivo de AVALIATIVIDADE (MARTIN; WHITE, 2005), conforme já apresentado na seção 2.4 desta tese, considera os dois polos da emoção (positivo e negativo) ao descrever a avaliação na linguagem. Especialmente no campo do afeto, que lida com as emoções, os autores apresentam as categorias semânticas de (in)felicidade, (in)segurança e (in)satisfação. No gênero episódio, como já apontado, a natureza positiva ou negativa da Reação é dependente da natureza do Evento marcante, se concerne um fato bom ou ruim das experiências das personagens.

A natureza positiva ou negativa do Evento marcante está relacionada, por sua vez, ao cenário, às atividades e às características das personagens evidenciadas na etapa Orientação. Para melhor visualizar essas relações que podem ser estabelecidas entre a tensão produzida no episódio, sobre a qual as personagens expressam reações, de cunho positivo ou negativo, elaboramos o Quadro 8, com as possibilidades de realização desses casos.

Quadro 8 – Naturezas positiva e negativa do Evento marcante e da Reação.

<b>Orientação</b>	<b>Evento marcante</b>	<b>Reação</b>
Eventos Rotineiros	+	+
	-	-
Cenário Positivo	+	+
	-	-
Cenário Negativo	+	+
	-	-

Fonte: autora.

Se aparecerem eventos rotineiros das personagens na etapa Orientação, sem preparação para algum evento subsequente bom ou ruim, o Evento marcante pode ser uma quebra de expectativa positiva ou negativa, já que o leitor ou ouvinte não esperava algo diferente, extraordinário, nem positivo, nem negativo. Se aparecer um cenário positivo na Orientação, a quebra de expectativa do Evento marcante pode ser igualmente positiva ou negativa, ou seja,

algo que já era bom pode ser intensificado positivamente ou drasticamente afetado de maneira negativa. E o mesmo acontece se aparecer um cenário negativo na Orientação, o Evento marcante pode ser intensificado negativamente ou sofrer uma mudança positiva. A etapa Reação, por outro lado, nunca se altera, sempre será da mesma natureza do Evento marcante. Se o Evento marcante for positivo, as emoções compartilhadas na reação também serão próximas desse campo semântico, se o Evento marcante for negativo, as emoções compartilhadas estarão perto do campo negativo.

No exemplo 49, mostramos em uma instanciación de episódio como essas relações podem ocorrer no texto.

#### Exemplo 49 – Natureza das etapas no episódio

Étapas	Fases	PLSE6
Orientação	cenário	<i>O sinal ficou vermelho e lá se foi o menino jornalista cantar a manchete do jornal:</i>
	evento	<i>– Vinte e dois adultos enganados por um menino! Uma criança engana vinte e dois adultos!</i>
	evento	<i>Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal.</i>
Evento marcante	problema	<i>Ao ler a primeira página, percebe que <b>foi enganado</b>: o jornal era de um ano atrás.</i>
Reação	reação	<i>Ficou <b>furioso</b>, mas justamente naquele momento o sinal abriu.</i>
	evento	<i>O sujeito ainda teve tempo de olhar pelo retrovisor e viu o menino gritando:</i>
	evento	<i>– vinte e três pessoas enganadas por um menino! Uma criança engana vinte e três adultos!</i>

Fonte: BUCHWEITZ, Donald (Org.). *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 87.

No episódio instanciado no exemplo 49, na Orientação, aparecem eventos rotineiros do contexto brasileiro: um menino, provavelmente pobre, vende jornal da rua para conseguir algum dinheiro ou para ajudar os pais. Um motorista qualquer que passava por ali, interessado nas notícias, compra o jornal. Até então, não há uma preparação para a quebra de expectativa, abrindo margem para ela poder ser boa ou ruim. O Evento marcante ocorre inusitadamente quando o motorista percebe que o jornal era antigo e que, dessa forma, fora enganado pelo jovem vendedor, expressando o valor negativo desse evento pelo julgamento de veracidade negativo “foi enganado”. Do mesmo modo, a Reação também é negativa, em que o motorista expressa, por meio do afeto negativo “ficou furioso”, seu estado de raiva, que está mais próxima do campo semântico negativo do que do positivo. Nessa instanciación de episódio, o padrão configura-se: Orientação (Eventos Rotineiros) ^ Evento marcante (-) ^ Reação (-).

Hassan (2019, p. 100) propõe algumas questões que auxiliam na identificação de todas as etapas do gênero episódio, que podem ser transpostas didaticamente a estudantes na

aprendizagem do gênero. Para a identificação da Orientação: “onde somos preparados com informações introdutórias?”; para o Evento marcante: “o que aconteceu?”; e para a Reação: “como o participante reagiu?”. Algumas atividades do caderno didático elaborado e dinamizado nesta pesquisa tiveram essas questões como inspiração. Uma delas é o jogo das etapas, apresentado no caderno didático (Apêndice Q). Nele, os grupos de estudantes devem associar as perguntas aos fragmentos de texto e à etapa correspondente.

Em instanciações do gênero episódio coletadas de livros didáticos de Língua Portuguesa, Gerhardt (2017) identificou algumas realizações do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE. Como resultados da constituição léxico-gramatical do gênero, verificou que orações materiais e relacionais são fundamentais para apresentação de personagens e espaços nas fases cenário e descrição na etapa Orientação. Orações materiais, em sua maioria, constituem a fase problema na etapa Evento marcante, e circunstâncias de localização no tempo ou polaridades negativas, como “mas”, são responsáveis pela quebra da expectativa ou por sinalizar o acontecimento do problema na estória. Orações verbais, relacionais e mentais são comuns para realização da fase reação na etapa Reação. Além disso, foram comuns avaliações de afeto, ao longo de todo o texto, que têm por função ajudar na construção do propósito do gênero: compartilhar emoções.

No exemplo 50, verificamos essas constatações novamente no texto que instancia o episódio “O Pequeno Polegar”.

#### Exemplo 50 – Instanciação de episódio

Etapas	Fases	O Pequeno Polegar
Orientação	Cenário	<i>Era uma vez um casal de lenhadores muito pobre, com sete filhos pequenos. O caçula <b>era</b> magro e fraco, mas também esperto e inteligente. Ele recebeu o apelido de Polegar por <b>ser</b> muito pequeno ao nascer. Naquele ano difícil, <b>estava</b> tudo escasso e já não havia mais o que comer.</i>
	Descrição	<i>Os pais <b>estavam</b> desesperados com tanta miséria e com tantos filhos para alimentar.</i>
Evento marcante	Evento	<i>Certa manhã, todos <b>foram</b> para a mata <b>apanhar</b> lenha e frutas silvestres,</i>
	Problema	<i>mas os sete irmãos acabaram se <b>perdendo</b> dos pais.</i>
Reação	Reação	<i>Quando <b>perceberam</b> que estavam sozinhos, começaram a <b>chorar</b>, exceto Polegar que não <b>desanimou</b> e <b>encorajou</b> os irmãos a procurar o caminho de casa [...].</i>

No exemplo 50, a etapa Orientação é composta pelas fases cenário e descrição, nas quais os processos relacionais “era”, “ser” “estava” “estavam” apresentam características das personagens e do contexto da família. A etapa Evento marcante apresenta as fases evento e problema, nas quais os processos materiais “foram” e “apanhar” apresentam os eventos, e o processo material “perdendo” introduz o problema. A etapa Reação é composta pela fase

reação, em que o processo mental “perceberam” revela a natureza interior da reação ao problema, o processo comportamental “chorar” evidencia a própria reação de infelicidade dos irmãos, e os processos mentais “desanimou” e “encorajou” a reação de persistência de Polegar.

Apresentamos, neste capítulo, as bases teóricas da LSF que envolvem a pesquisa. Essas bases, por exemplo, deram suporte para delimitação dos critérios de seleção e análise do *corpus*, como veremos no capítulo 4 de metodologia. Na sequência, evidenciamos as bases pedagógicas que norteiam a pesquisa, que também envolvem a LSF, como a própria PbG e o próprio CEA. No próximo capítulo, portanto, explicamos esses conceitos, além de apresentar outros, de outras áreas do conhecimento, utilizadas na pesquisa.



### 3 BASES PEDAGÓGICAS NA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o viés sociológico que fundamenta o trabalho da PG com a LSF. Na sequência, abordamos a própria PG, derivada da LSF. Em seguida, mostramos mais detalhadamente a composição das estratégias dos CEA, quais sejam: Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Independente. Além disso, apresentamos duas estratégias utilizadas pelo projeto de extensão Ateliê de Textos, incorporadas ao CEA, quais sejam: bilhete orientador e socialização.

#### 3.1 PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Halliday e Bernstein conheceram-se durante a Segunda Guerra Mundial. Mesmo durante esse período conturbado, trabalharam sempre preocupados com questões sociais (CHRISTIE, 2008). Após a guerra, em 1950, Bernstein era professor de Sociologia da Educação no University College de Londres, tornando-se sociólogo ao longo dos anos; ao passo que Halliday, também em meados de 50, era professor de Chinês em Cambridge, tornando-se, mais tarde, linguista. Bernstein observava o mau desenvolvimento de estudantes londrinos da classe trabalhadora na sala de aula na década de 50, e Halliday, no mesmo período, “tinha paixão por fazer a diferença ao explorar a natureza da experiência social e em abordar questões de justiça social”<sup>94</sup> (CHRISTIE, 2008, p. 3) em seu grupo de Linguística em Cambridge, no Reino Unido.

Aos olhares formalistas da época, Halliday era rotulado “extravagante”, principalmente porque sua teoria linguística envolvia significado, função e estrutura, construindo “sentido social em relatos de linguagem”<sup>95</sup> (CHRISTIE, 2008, p. 3) e desconstruindo teorias tradicionais, como a puramente estruturalista. Dessa forma, o linguista fazia questão de expor seu lado esquerdista, pelo qual Bernstein demonstrava apreço. Mesmo começando seus estudos no século passado, é possível perceber que as contribuições acadêmicas de Bernstein e Halliday continuam relevantes e oportunas nos igualmente problemáticos anos do início do século XXI (CHRISTIE, 2008). Cabe destacar que os autores, nas duas áreas (linguística ou sociologia), estavam preocupados com questões sociais do ambiente educacional, abordagem dada também aos estudos da presente tese.

---

<sup>94</sup> “had a passion to use his linguistics to make a difference a exploring the nature of social experience and in addressing questions of equity and social justice.”

<sup>95</sup> “sense of the social into accounts of language”.

A preocupação sociológica de Halliday centrava-se na importância sobre a linguagem e o que as pessoas faziam com ela. Nesse sentido, o ambiente educacional sempre foi o lugar mais importante para análise da linguagem em uso, enquanto para Bernstein, ao longo do tempo, a escola levou-o a propor “uma teoria social sobre a transmissão cultural e a maneira pela qual diferentes grupos sociais codificam e comunicam significados e valores significativos”<sup>96</sup> (CHRISTIE, 2008, p. 4). Bernstein foi além das pesquisas realizadas até o momento, na sociologia, sobre temas envoltos na educação (gênero, cultura, religião, etc.) e propôs uma teoria de estruturação do conhecimento escolar, reconhecendo sua natureza horizontal e vertical (CHRISTIE, 2008).

Preocupado em verificar porque crianças desfavorecidas aprendiam menos que as socialmente favorecidas, Bernstein (1999) procurava uma explicação na formulação do conhecimento escolar apresentado a elas. Descobriu dois tipos de códigos da linguagem, um mais fragmentado, localizado e imediato às situações de uso, denominado “código restrito”, e outro mais organizado, estruturado e sistematizado de acordo com princípios, denominado “código elaborado”. Crianças da alta sociedade aprendiam o código elaborado já em ambiente familiar, enquanto crianças da classe média acessavam esse código apenas a partir da escola (CHRISTIE, 2008).

A descoberta de disparidades de aprendizagem do código por crianças de diferentes classes é avaliada de extrema importância por Christie (2008), pois isso significava também a necessidade de aprendizado das exigências da estrutura social. Assim, os pesquisadores preocupavam-se não só com o ensino do conteúdo em si, mas também com o contexto de ensino, pois os dois âmbitos deveriam ser vistos como fatores relevantes para o sucesso no ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Teoria do Código de Bernstein (1999) surgiu de reconhecimentos prévios sobre a estrutura social: o conhecimento moldado de acordo com essas estruturas e as posições dos sujeitos pedagógicos. Segundo Bernstein (1999), “sujeito pedagógico” não envolve apenas professor, mas também o aluno, ou ainda, médico e paciente, assistente social e cliente, pai e filho. Ou seja, o discurso pedagógico é um tipo de discurso elaborado, que varia conforme as diferenciadas agências ou diferentes graus de isolamento da situação comunicativa. O “discurso pedagógico” caracteriza-se, desse modo, como uma modalidade dominante do código elaborado. Nessa visão, por exemplo, conforme Christie (2008), discursos da prática em locais

---

<sup>96</sup> “a social theory regarding cultural transmission and the manner in which different social groups encode and communicate significant meanings and values”.

identificados, como as universidades, podem ser pedagogicamente realocados ou recontextualizados para outros, como o ensino nas escolas.

A partir da Teoria do Código e, associada a ela, estudos sobre discurso pedagógico, Bernstein (1999) lança importantes conceitos sobre a estrutura sociológica educacional: o “discurso horizontal” e o “discurso vertical”. O discurso horizontal está associado à interação por meio do conhecimento do cotidiano ou do senso comum. Está presente na linguagem familiar, e, como já apresentado, seu suporte textual é carregado por estruturas e propósitos conhecidos pelos participantes da interação em seu cotidiano. Para Bernstein (1999), “esta forma tem um grupo de características bem conhecidas: é provável que seja oral, local, dependente do contexto, específico, tácito, em multicamadas e contraditórias”<sup>97</sup> (p. 159).

Por outro lado, o discurso vertical está associado à interação pelo conhecimento especializado, presente na linguagem que circula em ambientes específicos, como o escolar, acadêmico e profissional. De acordo Bernstein (1999), esse discurso “toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios, hierarquicamente organizada, como nas ciências”<sup>98</sup> (p. 159). Dessa forma, esse discurso nem sempre é familiar aos participantes da interação, os quais precisam não só manusear e entender esses textos sistemáticos, mas circular pelos ambientes especializados para se apropriarem dessas formas textuais mais desenvolvidas.

A Pedagogia com base em Gêneros<sup>99</sup> (PG) (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), calcada nos pressupostos da Gramática e Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), apropria-se da Teoria do Código de Bernstein (1999). Por exemplo, reconhece o aprendizado do conhecimento horizontal como resultado de diferentes experiências no contexto da vida prática, imediata; ao passo que o aprendizado do conhecimento vertical, teoricamente organizado, acadêmico, vai “acima e além” (p. 15) do imediatamente dinamizado. A PG, a partir dessa distinção, procura equalizar o sucesso dos alunos por meio de tarefas de diferentes níveis.

Além disso, a PG considera, em seus estudos, pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky (1984), psicólogo russo que também teve seus estudos prejudicados pelo período de guerra. Suas obras foram barradas por cerca de 30 anos pela União Soviética. Sua morte prematura (em 1934, com 38 anos) também impossibilitou o avanço das pesquisas. Não

---

<sup>97</sup> “This form has a group of well-know features: is it likely to be oral, local, context dependent and specific, tacit, multi-layered and contradictory”.

<sup>98</sup> “Takes the form of a coherent, explicit and systematically principled structure, hierarchically organized, as in the sciences”.

<sup>99</sup> Tradução livre para *Pedagogy based on Genre*.

obstante, antes disso, o psicólogo deu continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano, a partir de seus antecessores, principalmente Piaget (1932), o qual considerava a cognição no desenvolvimento infantil. Vigotsky (1984) incorpora fatores externos ao desenvolvimento cognitivo da criança, como o meio social que ocasiona distintos níveis de desenvolvimento das crianças, relacionados às experiências que agregam antes mesmo de chegar à escola, como propõe também Bernstein.

Na Teoria Sociocultural (VIGOTSKY, 1984), o processo de aprendizagem da criança ou adolescente é considerado incongruente com o processo de desenvolvimento, que precede a aprendizagem. O desenvolvimento do indivíduo é um processo de maturação, por exemplo, de funções cognitivas ou habilidades motoras, ocasionada em etapas, antes mesmo da vida escolar; ao passo que a aprendizagem é um processo exterior, paralelo e resultante do desenvolvimento, que pode ser motivada pela escola, como realizar operações aritméticas com base em contagens que o aluno já sabe fazer (VIGOTSKY, 1984). No entanto, a aprendizagem não ocorre apenas na escola, pois, por exemplo, as crianças já chegam nesse ambiente dominando funções de fala como a elaboração de perguntas e respostas, sendo necessário ao ambiente escolar ensinar o código escrito aos alunos e aperfeiçoar o que eles já sabem sobre esse campo. Por isso, o autor propõe que a aprendizagem escolar nunca parte do zero, já que inicia antes mesmo da escola.

A escola precisa considerar, então, o nível em que cada estudante se apresenta para, a partir desse nível, propor novas aprendizagens. Segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), não se pode desconsiderar fases de aprendizagem de determinadas habilidades ou capacidades, chamadas de “nível de desenvolvimento potencial” mas, tendo em vista as diferentes experiências e interações sociais das crianças, estas nem estão no mesmo nível de desenvolvimento, o que chamam de “nível de desenvolvimento real”. Dessa dissonância entre desenvolvimento e aprendizagem, ou entre o potencial e o real, surge a “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). É fundamental que o professor conheça e identifique a ZDP de cada estudante e que promova atividades em que os alunos com desenvolvimento mais avançado auxiliem os com desenvolvimento menos avançado, estimulando progresso conjunto e atingindo sucesso mútuo e uniforme (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988).

O desconhecimento do professor sobre a ZDP (VYGOTSKY, 1984), para os sistemicistas Rose e Martin (2012), é um dos fatores responsáveis pela manutenção do insucesso de alguns alunos na escola. Também para eles, “diferenças entre os alunos em seu sucesso com as tarefas de aprendizagem indicam que alguns alunos estão mais bem preparados

para a tarefa do que outros”<sup>100</sup> (ROSE; MARTIN, 2012, p. 10). Para isso, Martin e Rose 2008 propõem, por exemplo, mapeamento do campo como ponto de partida de qualquer atividade. Outro fator do insucesso de alunos de uma mesma classe pode estar na noção de estrutura social, descrita por Bernstein (1999), em que crianças da classe alta já dominam o código elaborado em casa e as da classe trabalhadora acessam-no apenas a partir da escola. Sob esse viés, um grupo de crianças já inicia a fase escolar com disparidades no nível de aprendizagem.

A partir dos três aspectos de análise do desenvolvimento escolar da criança – social com a Teoria do Código Social; psicológica com Teoria Sociocognitiva e pedagógica com a PG, respectivamente – podemos traçar, destarte, um vértice nos estudos da área do desenvolvimento social: o contexto. Partindo de distintas áreas, todos as três abordagens estão calcadas nesse aspecto geral, responsável também pelo entendimento dos gêneros de texto da abordagem da PG.

Como um dos passos para tentar suprir as lacunas em relação aos níveis de aprendizagem, Christie (2012) destaca um padrão geral de aspectos linguísticos aprendidos distintamente por crianças e adolescentes de 6 a 18 anos, em quatro fases crescentes. Esse padrão foi constatado a partir de estudos da dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da PG com alunos aprendizes de inglês como segunda língua na Austrália (MARTIN; ROSE, 2008) e com alunos língua materna começando a escrever na Indonésia (EMILIA e CHRISTIE, 2011). Há também características que sustentam o padrão nos estudos com alunos aprendizes de ciências sociais e de língua espanhola e inglesa na Espanha (WHITTAKER e LLINARES, 2009).

São apresentadas quatro fases por Christie (2012). A primeira fase vai dos 5 ou 6 anos até os 8 anos, que representam os anos pré-escolares e escolares. Neste período, as crianças dominam a gramática congruente, que se assemelha à oralidade. Na pré-escola, são alfabetizadas e, por isso, passam a conhecer um sistema simbólico de segunda ordem, mais abstrato: a escrita. Entram em ação, neste momento, recursos cognitivos para aprendizagem do sistema linguístico. Com o tempo, por meio das leituras, apropriam-se de orações mais desenvolvidas, mas seus primeiros textos ainda são compostos por léxico e orações simples, ligadas por conjunções aditivas ou temporais, com tema não marcado e de tempo verbal apenas no passado. A modalidade normalmente não é usada, expressando apenas afeto.

A segunda fase vai dos 9 aos 12 ou 13 anos, que representam o final da infância até o início da adolescência. Os discursos mudam porque as crianças aprendem a formular novos

---

<sup>100</sup> differences between students in their success with learning tasks indicate that some students are better prepared for the task than others.

padrões. Alongam o padrão temático e começam a construir referências internas. A interdependência entre as orações é maior e ocorre um léxico mais variado, permitindo às crianças expressarem mais significados, inclusive experienciais e interpessoais. Começa a surgir uma gramática não congruente, por meio de nominalizações. Para Christie (2012), esta é a fase de decadência escolar, pois o deslocamento da escola primária para a secundária é desafiador aos alunos, tendo em vista o crescente grau de abstração do letramento.

A terceira fase vai dos 11 aos 15 anos e representa o meio da adolescência. Marca a consolidação dos conhecimentos apreendidos. A metáfora gramatical se torna mais frequente e as relações lógicas entre as orações passam a ocorrer dentro delas. A atitude passa a exprimir valores modalmente, sobretudo por meio de advérbios. As escolhas de tempos verbais também são mais variadas. Passam a construir discursos diferentes dependendo dos registros e gêneros, pois já dominam consideravelmente artefatos linguísticos para fazer essa distinção.

A quarta fase vai dos 16 ou 17 até os 18 anos e representam os últimos anos da escolaridade básica. Dependendo da área de conhecimento, distintos recursos de abstração, interpretação e avaliação são mobilizados. Nas humanidades, costumam ser utilizadas expressões atitudinais que oferecem avaliação, julgamento e interpretação, enquanto nas ciências, são utilizados bem menos recursos de atitude. Por fim, para Christie (2012), os estudantes bem-sucedidos são aqueles que “revelam uma confiança considerável no controle dos vários recursos, ideacional, interpessoal e textual”<sup>101</sup> (p.189).

Na primeira fase, como destacado, os alunos precisam mobilizar aspectos cognitivos para reconhecimento e utilização do código linguístico escrito. Nesse momento, segundo Rose e Martin (2012), os estudantes encontram-se na fase de desenvolvimento intelectual chamada por Piaget (1932) de construtivismo. Nessa etapa do desenvolvimento, de acordo com Bernstein (1996), os estudantes fazem parte do que chama de “pedagogia invisível” (p.80), em que a regra é “as coisas devem ser colocadas juntas”<sup>102</sup> (ROSE; MARTIN, 2012, p.16). De fato, nos primeiros anos escolares, no Brasil, Austrália e em países da Europa, indistintamente das políticas educacionais governamentais dominantes, estudantes são submetidos à aprendizagem holística. Nesse meio, para Bernstein (1975), a pedagogia é invisível porque as hierarquias, critérios e regras de sequenciação do conhecimento são implícitos aos alunos.

Apenas mais tarde, nas próximas fases, os alunos avançam no reconhecimento do signo linguístico para alcançar o reconhecimento de funções da língua em meios sociais. Segundo Rose e Martin (2012), da metade dos anos escolares em diante os estudantes entram em contato

---

<sup>101</sup> Revel considerable confidence in their control of the various resources, ideational, interpersonal and textual.

<sup>102</sup> Things must be kept apart”.

com o que Bernstein (1996) chama de “pedagogia visível”, cuja regra é “as coisas devem ser mantidas separadas” (ROSE; MARTIN, 2012, p.16). A partir desses anos, em países como o Brasil, por exemplo, as disciplinas começam a ser divididas e ensinadas aos alunos separadamente, em momentos distintos. Nesse momento, para Bernstein (1975), as hierarquias, critérios e regras de sequenciação do conhecimento passam a ser explícitas.

Dessa maneira, depreende-se que os estudos de linguagem da LSF aproximam-se muito mais da teoria sociointeracionista Vygotskyana de desenvolvimento da linguagem do que da teoria cognitivo construtivista Piagetiana. Isso ocorre porque Vygotsky (1984) considera o contexto em seus estudos, foco buscado mais tarde também pelas pesquisas em gênero da LSF. Esta se preocupa com o ensino explícito da gramática, utilizando textos que circulam na sociedade como unidade de análise da língua na escola.

O padrão de aspectos linguísticos “deve ser compreendido de maneira flexível, porque os indivíduos progridem em ritmos diferentes e suas experiências de vida e seus locais sociais preparam diferenciadamente crianças e adolescentes para lidar com a linguagem da escolaridade” (CHRISTIE, 2012, p. 189). Nesse ponto, no contexto da linguagem em uso na educação, a LSF aproxima-se dos preceitos bernstenianos, pois constata um avanço da complexidade da linguagem associado ao passar do tempo da criança na escola, ou seja, do discurso horizontal, cotidiano, estudantes passam, com o avanço dos anos escolares, a dominar ou aprimorar o discurso vertical, elaborado, funcionalmente sistematizado.

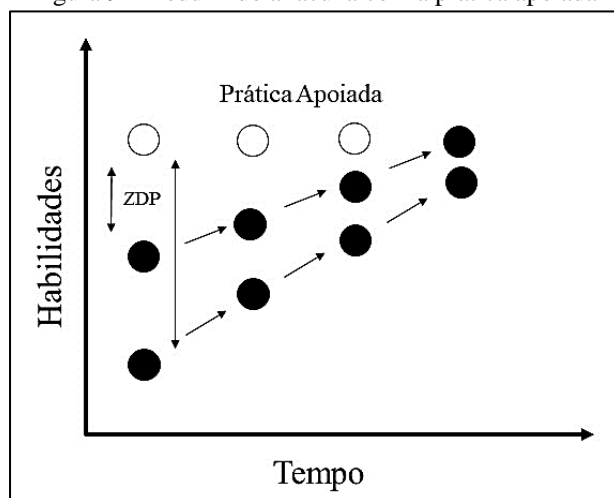
Crianças menos favorecidas socialmente encontram mais dificuldades no desenvolvimento do letramento, porém “aprender a falar, ler e escrever para os propósitos da escolarização é um desafio para todas as crianças, mesmo as mais favorecidas” (CHRISTIE, 2012, p. 187), pois esse processo demanda de todas elas agilidade de domínio de simbologia até então desconhecida. Em meio a esse delineamento dos níveis de aprendizagem, segundo Christie, a LSF fornece ferramentas funcionais possíveis de mobilizar e consolidar conhecimentos e, ao mesmo tempo, resolver problemas que perpassam os níveis.

Por isso, é possível depreender que não basta para um professor de língua dominar elementos dessa língua, seu funcionamento e sistematização, mas conhecer a fase cognitiva de seu participante da interação e o que ele é capaz de aprender naquele momento. Para a autora, quando um educador estiver consciente de todos esses sentidos, será capaz de desenvolver “pedagogias de intervenção na aprendizagem de crianças e adolescentes ao longo dos anos de escolaridade” (CHRISTIE, 2012, p. 190-191). Analogamente, nesta pesquisa de doutorado, além de produzir atividades de leitura de estórias e analisar textos produzidos pelos alunos, busca-se, por meio de mapeamentos e testagens, uma metodologia eficaz de produção dessas

atividades, que possa ser utilizada conscientemente por docentes de língua em momentos de elaboração de atividades dessa natureza.

A PG, dessa forma, adota uma metodologia que não limita as demandas de aprendizagem a um ponto logo acima da competência de cada aluno, mas propõem a todos os alunos de uma turma fazer tarefas que são desafiadoras para todos e que podem estar muito além das habilidades independentes e individuais. A Figura 9 demonstra como pode ocorrer a aprendizagem a partir da prática de exercícios apoiada ao professor e aos colegas.

Figura 9 – Reduzindo a lacuna com a prática apoiada



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 14)

Na Figura 9, os círculos em branco representam o nível de tarefas guiadas e os círculos preenchidos representam os níveis independentes dos aprendizes. O apoio do professor é utilizado na PG como forma de diminuir o que Vygotsky (1984) entendeu por “Zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), permitindo que todos os alunos de uma turma realizem cada tarefa ao mesmo tempo. Percebemos que, no início, as habilidades dos alunos são díspares. A partir das tarefas guiadas em grupo, dentro de uma **sequência de atividades**, alunos mais desenvolvidos auxiliam os que possuem menos habilidades, diminuindo a ZDP. À medida que os estudantes entram em contato com tarefas de nível mais elevado, vão juntos diminuindo a ZDP e alcançando novas habilidades.

Na próxima seção, veremos mais amplamente como e onde a PG surgiu, com quais objetivos e o que ela promove ou alcança nos dias atuais.



### 3.2 A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS

Para o filósofo e educador brasileiro Libâneo (2013, p.246), o trabalho docente está “ligado a exigências sociais e à experiência de vida dos alunos” e visa “instrumentalizar os alunos como agentes ativos e participantes na vida social”. Nesta seção, damos continuidade à importância da observação do social para o planejamento escolar, como menciona o autor. Especificamente, delimitamos um método de leitura e escrita sistêmico-funcional, que surgiu na Austrália e vem sendo implementado por todo o mundo. Nosso objetivo é também investigar formas de sua dinamização na escola brasileira.

A Pedagogia com base em Gêneros (PG), apoiada na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), surgiu por meio de três fases de desenvolvimento, ao longo de três décadas. A primeira ocorreu durante toda a década de 80; a segunda, durante a de 90, e a terceira, na primeira década dos anos 2000. Tem como ponto de partida estudos do desenvolvimento da leitura e escrita de aborígenes australianos aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira em situação de desvantagem social. Em função de os primeiros estudos terem sido desenvolvidos na Austrália, a PG também é conhecida como Escola de Sydney. No entanto, como “a teoria do gênero é atualmente na verdade desenvolvida dentro de um modelo Sistêmico-Funcional da linguagem e semiose” (MARTIN, 2014, p. 310), por todo o mundo, Martin (2016) prefere adotar o termo “abordagem Sistêmico-Funcional de gêneros”, e não mais “Escola de Sydney”. Essa abordagem apresenta um modelo geral de prática pedagógica que pode ser dinamizado à alfabetização e aprendizagem do currículo, com o objetivo de superar a desigualdade (ROSE; MARTIN, 2012).

A primeira fase da pesquisa ocorreu na década de 1980, com os projetos *Language and Social Power* e *Writing Project*. A partir de uma conferência de Linguagem em Educação, promovida por Halliday em 1979, na Universidade de Sydney, linguistas como Jim Martin, Joan Rothery e Cate Poyton formaram um grupo de pesquisas sobre linguagem em educação e, por meio do *Writing Project*, preocuparam-se em descrever a escrita dos estudantes na escola. Inicialmente, mapearam a escrita de crianças da escola primária (na Austrália, dos 5 aos 12 anos), identificando influências da chamada “educação progressista”, também conhecida como construtivismo (ROSE; MARTIN, 2012).

Na proposta construtivista, segundo Rose e Martin (2012), os professores eram orientados a deixar as crianças escolherem um tema de escrita e a ortografia deveria ocorrer naturalmente no processamento textual, como forma de promover um ambiente estimulador do desenvolvimento da alfabetização. Por serem submetidas à livre produção de texto, escreviam

estórias, mesmo se o interesse da escrita fossem as ciências naturais, e o professor avaliava os textos como ruins, sem que as crianças sequer soubessem quais eram os critérios de avaliação. Dessa forma, como o professor não os orientava no processo de escrita, nem conduzia a produção conjunta de textos, para estimular a criatividade, as crianças simplesmente reproduziam na escrita as habilidades linguísticas que já dominavam na oralidade. O único avanço era no tamanho do texto, que ficava maior a cada nova produção, em função da mera prática (ROSE; MARTIN, 2012).

A partir dessa constatação, os linguistas envolvidos no *Writing Project* preocuparam-se em “olhar atentamente para a linguagem da escrita dos alunos, a fim de construir uma imagem mais clara do que estava acontecendo”<sup>103</sup> (MARTIN; ROSE, 2012, p. 32). Para tal, tinham à disposição princípios teóricos de Halliday de descrição da língua inglesa. Esses princípios, orientados para a linguagem no contexto social, possibilitaram o início do trabalho de linguística visível, associado ao que encontraram em suas pesquisas na escola. Percebemos aqui a proximidade do *Writing Project* com o conceito de “pedagogia visível” de Bernstein (1975), que, muito antes, já enfatizava importância de tornar as regras claras aos estudantes, para que possam ser melhor conduzidas em busca do sucesso escolar.

O grupo de pesquisadores de Sydney tinha então o intuito de procurar maneiras de minimizar essa defasagem do nível de aprendizado linguístico das crianças. Essa defasagem, como já apontamos, pode estar associada a fatores como falta de esclarecimento dos alunos sobre critérios avaliativos e do professor sobre diferentes níveis de aprendizado dos estudantes, a ZDP vygotskyana, que podem estar associadas às díspares experiências anteriores e/ou externas ao ambiente escolar, permeadas pela sociedade dividida em classes. O primeiro passo foi “construir um modelo de linguagem no contexto social que professores pudessem usar para planejar e ministrar suas aulas de escrita e avaliar o progresso de seus estudantes” (ROSE; MARTIN, 2012, p. 47). Diante disso, os professores teriam um método para desenvolver o ensino de escrita e não dependeriam mais de sua intuição e, concomitantemente, esse método seria esclarecido aos alunos, que também melhorariam seu desenvolvimento textual com base em critérios explícitos de uso e funcionalidade da língua.

Martin e Rose avaliam que não foi tarefa fácil, porque professores australianos já estavam adaptados ao modelo construtivista de ensino e aprendizagem, que considerava o meio social, porém deixava o ensino da gramática em segundo plano. A ideia dos linguistas de Sydney era justamente associar gramática ao contexto, tornando explícitas, aos alunos,

---

<sup>103</sup> looking closely at the language of student writing in order to build a clearer picture of what was going on.

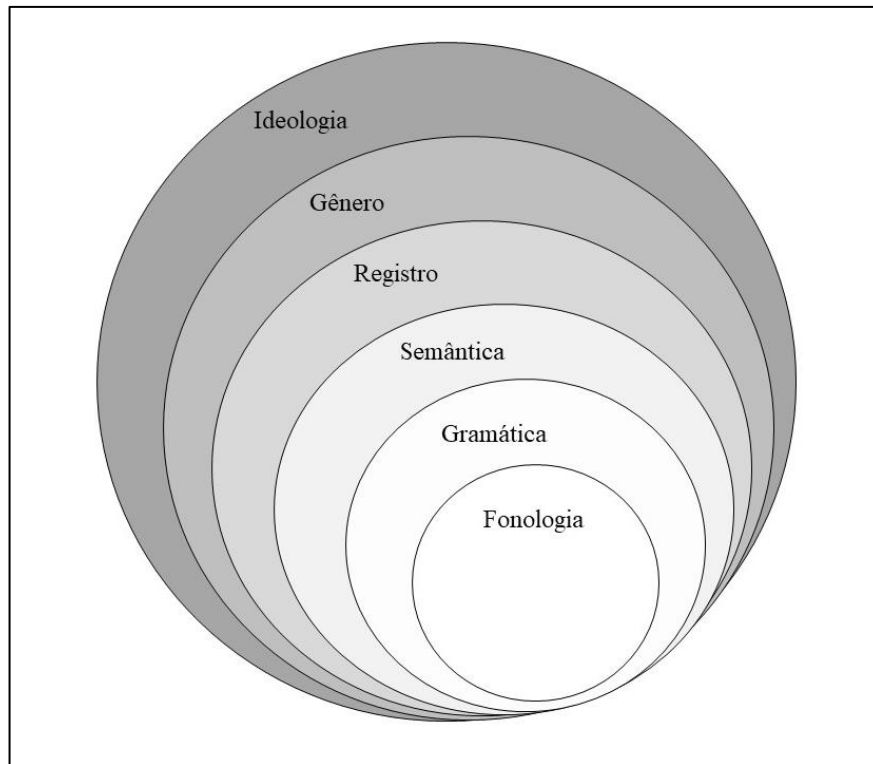
possibilidades de recursos gramaticais para produção de sentidos em determinados contextos. O modelo proposto sistematizado pelo grupo de pesquisadores da Escola de Sydney partia da escolha de textos inteiros para análise de significados a partir da perspectiva do discurso, isto é, dos significados que se realizam por meio de um texto. Os significados inicialmente buscados foram os ideacionais, identificativos e avaliativos. As configurações gerais e recorrentes desses significados nos textos foram chamadas de gênero, “processo social organizado por etapas e orientado para propósitos sociais”<sup>104</sup> (MARTIN; ROSE, 2008, p. 8). O processo é social porque os escritores comunicam para leitores; organizado em etapas pois é preciso mais de um passo para se alcançar os propósitos; e é pensado em propósitos porque os gêneros, dependendo da organização e da relação com o contexto, podem desempenhar diferentes funções (MARTIN; ROSE, 2008).

Verifica-se que o entendimento dos pesquisadores australianos, na década de 80, sobre gênero é metafórico, assim como a linguagem, entendida já antes por Halliday (1970) como metafórica por se tratar de uma representação da realidade social. Não estamos, com os gêneros, observando a realidade imediata, mas uma representação linguística abstrata dela. Textos não expressam simplesmente significados, mas os constroem, e o gênero constitui-se dos significados ideacionais, interpessoais e textuais construídos linguisticamente de modo recorrente em uma cultura. Ou seja, dentre os níveis de abstração possíveis de estruturação dos significados da língua, o gênero é o que se encontra num dos mais altos (apenas o nível da ideologia é ainda mais abstrato que o do gênero) (MARTIN, 1992). A Figura 10 revela esse estado.

---

<sup>104</sup> “staged, goal oriented social processes”.

Figura 10 – Linguagem e seu ambiente semiótico.



Fonte: traduzido de Martin (1992, p. 496)

Para fornecer essa nomenclatura de termos metafóricos do gênero aos professores, os linguistas de Sydney utilizaram dois pontos de partida: o nome de cada gênero, ligado ao seu propósito social, e as etapas esperadas. Com a ajuda de programas governamentais, a PG, em fase inicial de desenvolvimento, chegou às escolas australianas. No entanto, esse processo obteve poucos resultados positivos, já que os recursos investidos pelo governo, em crise na época do desenvolvimento do *Writing Project* (década de 80), eram insuficientes e os pais dos alunos, por não entenderem muito bem a proposta pedagógica baseada em gêneros (ROSE; MARTIN, 2012), julgaram-na “imposta” aos estudantes, aumentando ainda mais a resistência ao novo modelo e reforçando a manutenção do ensino construtivista predominante.

O *Writing Project*, da primeira fase do desenvolvimento da PG, nos anos 80, apesar da falta de investimento, teve papel importante no mapeamento da escrita de crianças e adolescentes australianas. Ainda nessa fase, no projeto *Language and Social Power*, como o próprio nome do projeto indica, os pesquisadores estavam preocupados com a relação, construída na escola, entre linguagem e poder social. Rose e Martin (2012) alegam que, em 1984, procuravam “maneiras de sair do pêndulo e projetar uma pedagogia que funcionasse para todos os alunos, independentemente de sua origem social” (p. 58). Percebemos, novamente, a preocupação dos pesquisadores com aspectos sociais do uso da língua.

No projeto *Language and Social Power*, a partir de análises da fala das crianças, os linguistas propuseram o princípio fundamental de que o aprendizado bem-sucedido de uma língua dependia da “interação no contexto da experiência compartilhada”<sup>105</sup> (p. 58). Os registros de fala entre, por exemplo, pai e filho, podem exemplificar a reconstrução de um tipo de experiência. As crianças, quando em contato com determinadas experiências, procuram reconstruí-las verbalmente em outros momentos. Dessa forma, a partir de experiências coletivas, as crianças podem alcançar o sucesso linguístico individual. Novamente, segundo Rose e Martin (2012), é função do professor identificar os diferentes graus de aprendizado linguístico das crianças e promover, coletivamente, o alcance de um mesmo nível.

A partir dessas descobertas, Rothery (1994) foi a primeira a tentar projetar no ensino de escrita de gêneros a noção de orientação por meio da interação no contexto da experiência compartilhada. Formulou o modelo chamado de “Abordagem baseada na linguagem”<sup>106</sup>, contendo os seguintes passos: 1) *Introdução de um gênero*, mesmo que de maneira implícita, ao ler um texto; 2) *Modelagem de um gênero*, ao ler o gênero de forma explícita, a fim de encontrar suas etapas; 3) *Negociação conjunta de um gênero*, em que os alunos conjuntamente, com auxílio do professor, compõem o gênero em foco, atentando para suas etapas; 4) *Pesquisa*, na escrita de gêneros factuais, que necessitam de pesquisa e seleção prévia de materiais para leitura e organização prévia do texto; 5) *Esboço*, caracterizado pela primeira versão do texto; 6) *Revisão*, em que o professor auxilia o estudante com perguntas que orientam a reescrita; e 7) *Publicação*, passo em que a versão final é escrita e o texto é publicado (ROSE; MARTIN, 2012, p. 62).

Percebemos uma abordagem processual do texto nessa abordagem, já presente no currículo da época. As três últimas etapas foram “emprestadas”, inclusive, do que já vinha sendo executado por professores do currículo. Um aspecto importante é a abordagem de conhecimentos precedente à etapa de produção do texto, caracterizando a inovação do processo em relação ao que vinha sendo feito antes: na Negociação conjunta é apresentado aos alunos, pelo professor, o que eles precisam saber sobre o gênero antes de produzi-lo. Na anterior abordagem construtivista, não havia estudo prévio do texto.

Depois de apresentado em congressos, o projeto *Language and Social Power* recebeu incentivos do Departamento de Linguística da Universidade de Sydney para dinamização em projetos com estudantes da classe trabalhadora, migrantes e indígenas em escolas do centro da

---

<sup>105</sup> “guidance through interaction in the context of shared experience”.

<sup>106</sup> “Language based approach”.

cidade. Com a aproximação da Universidade, outros cientistas juntaram-se ao projeto, como Christie (1993), Callaghan, Knapp e Noble (1993) e Macken-Horarik (1998).

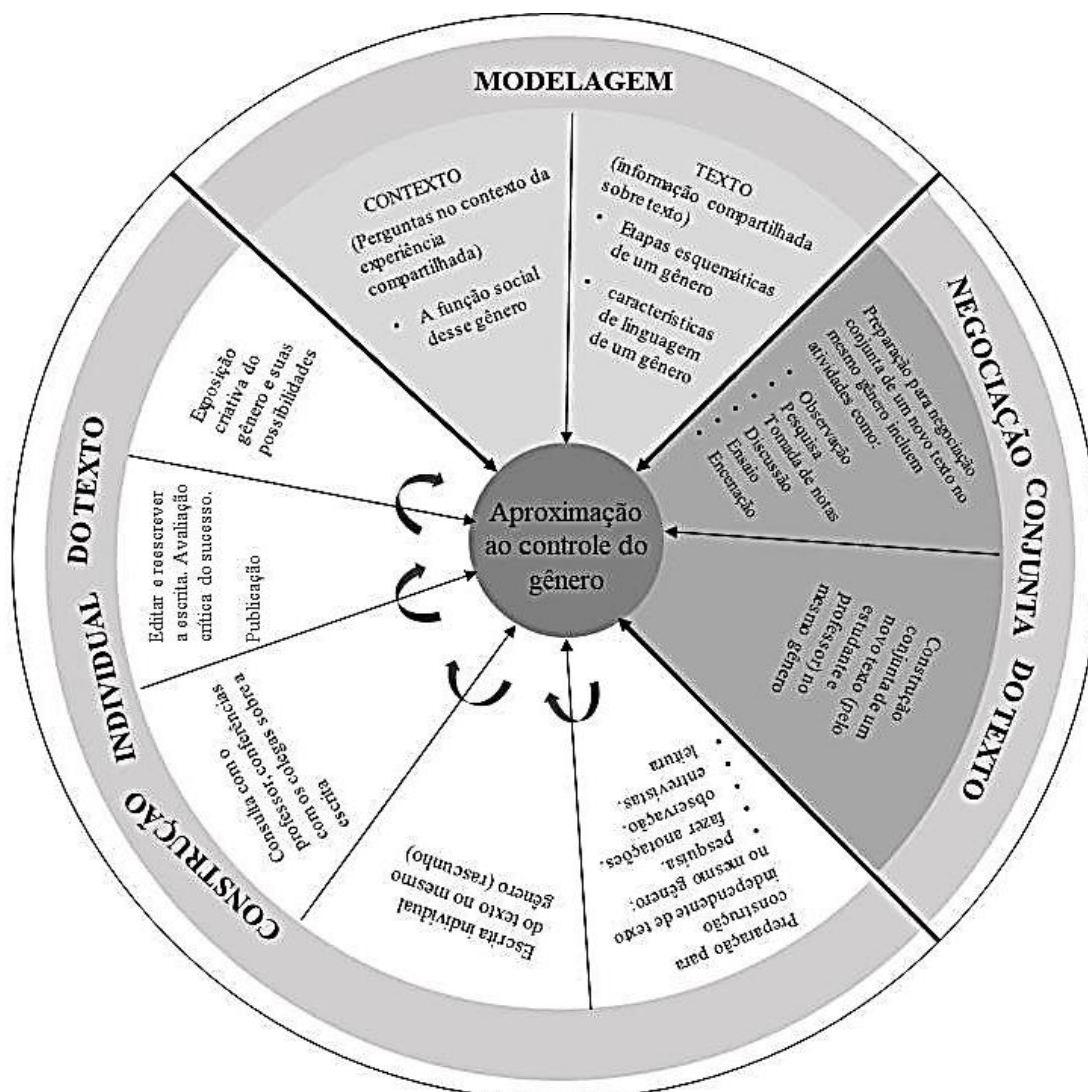
O passo seguinte do grupo foi recontextualizar a sequência de etapas de Rothery (1994) como um CEA que pudesse ser dinamizado a diferentes níveis escolares, dependendo das necessidades dos alunos, para ensiná-los a escrever textos de diferentes gêneros. O CEA é detalhado na seção seguinte.

### 3.3 O CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Rose e Martin (2012) explicam que o CEA, inicialmente, apresentava as etapas Modelagem, Negociação Conjunta do Texto e Construção Individual<sup>107</sup>, como mostra a Figura 11.

---

<sup>107</sup> Como já explicado na seção de Introdução, o original em inglês é “independent construction” (ROSE; MARTIN, 2012). Optamos aqui por utilizar “construção individual”, pois os alunos não produzem de forma totalmente independente, mas ainda com auxílio do professor ou mediador.

Figura 11 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem inicial do projeto *Language and Social Power*

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

A etapa de Modelagem, nessa primeira versão do CEA, integrou a etapa de Introdução da sequência de Rothery (1994). Dessa forma, na Modelagem, são abordadas configurações do gênero em seu contexto cultural, etapas e aspectos linguísticos. Na etapa de Negociação Conjunta do Texto, há dois passos: primeiro, um campo para um novo texto é construído, sobre um tema diferente, mas do mesmo gênero, e, segundo, um texto é construído em conjunto, em que os alunos dão sugestões e o professor adapta-as escrevendo no quadro ou projetando. Em relação à sequência proposta por Rothery (1994), percebemos que há a inserção da negociação inicial do tema entre os alunos, para posterior escrita conjunta, o que nos parece válido, já que identificar o contexto dos estudantes, segundo Bernstein (1999) e Vygotsky (1984), é o primeiro passo para torná-los igualmente proficientes em aspectos de ensino e aprendizagem do currículo.

A etapa Construção Individual, no CEA, reúne as etapas Pesquisa, Esboço, Revisão e Publicação da Sequência apresentada por Rothery (1994). Os estudantes pesquisam para construir um novo campo (como fizeram na etapa de Negociação Conjunta), escrevem a primeira versão, consultam o professor para reescrita e publicam o texto. Além disso, o CEA introduz o “letramento crítico” nessa etapa, em que aspectos criativos dos alunos seriam mobilizados. Esses aspectos criativos, segundo Rose e Martin (2012), são uma apropriação do que Bakhtin (1986) entende sobre domínio de gênero, para o qual um indivíduo só domina o gênero quando for capaz de criar novos textos do mesmo gênero.

Ao longo das dinamizações dessa versão do CEA, professores relataram que pelo menos uma dinamização beneficiou todos os alunos, mas que alguns ainda precisariam de mais uma dinamização de Modelagem e Negociação Conjunta para poder escrever por conta própria (ROSE; MARTIN, 2012). Percebemos aqui uma relação do CEA com a ZDP vigotskyana, pois os pesquisadores estão preocupados em como possibilitar que estudantes consigam escrever em um mesmo nível. Também, os pesquisadores descobriram que a dinamização bem-sucedida do CEA dependia do trabalho de consultores lado a lado com o professor, para que este pudesse ter uma base de desenvolvimento do trabalho a partir da interação no contexto da experiência compartilhada (ROSE; MARTIN, 2012). Com base nesses resultados, o CEA foi revisado, gerando a segunda versão, como mostra a figura 12.





segundo Rose e Martin (2012), sentiram a necessidade, então, de expandir suas pesquisas a contextos mais elevados de ensino. Foi a partir disso que começou a segunda fase de desenvolvimento da PG.

A segunda fase da pesquisa estendeu-se pelos anos 90, com o projeto *Write it Right*, que procurou descrever os gêneros esperados para leitura e escrita no currículo de alunos do ensino secundário. Os gêneros são descritos em três campos gerais: classificação, causa-efeito e avaliação, inseridos na ciência e história. Passam a ser vistos graus mais elevados de elaboração da linguagem, como as metáforas gramaticais.

A partir de mais incentivos do governo, o então projeto *Write it Right* passou a ser implantado em escolas desfavorecidas, justamente onde os pesquisadores almejavam desenvolver seu trabalho, pensando no sucesso escolar democrático. Passaram a integrar o grupo, os pesquisadores Humphrey (1996), Coffin (1996), Veel (1998), Iedema (1997), Rose (1997), White (1997), já que muitos deles tinham seus estudos voltados aos gêneros factuais. Suas pesquisas passaram a contemplar esses gêneros no contexto escolar.

O grupo mapeou os principais gêneros escolares que devem ser dominados por estudantes do ensino secundário na Austrália, expostos no Anexo A. Segundo Rose e Martin (2012), esse mapeamento, que apresenta os gêneros, suas características e propósitos, fornece aos professores uma “visão geral das tarefas que precisam preparar para seus alunos”<sup>108</sup> (p. 128).

Rose e Martin (2012) destacam que os professores já estão familiarizados com essa taxonomia de gêneros, porém talvez sem explicitamente nomeá-los e organizá-los dessa maneira. Consequentemente, o conhecimento intuitivo sobre textos é abandonado e passa-se a ter uma consciência sobre uma possível organização que pode servir como parâmetro de ensino explícito de significados textuais construídos pela linguagem.

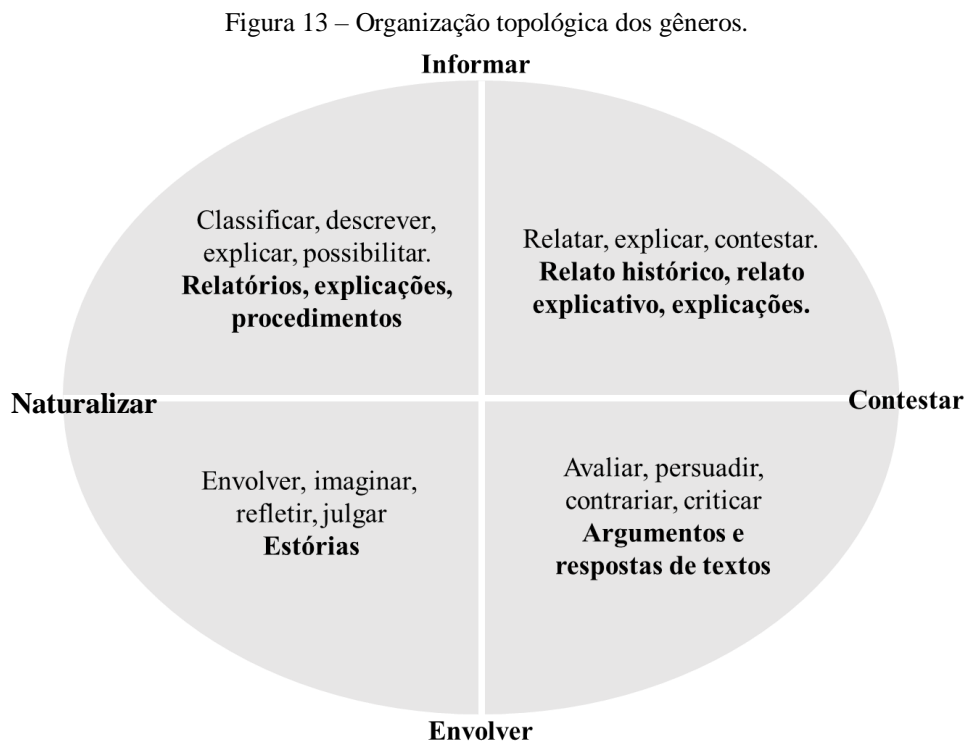
Outro ponto importante levantado pelo projeto *Write it Right*, segundo Martin e Rose (2012), quanto aos gêneros, é o fato de que eles podem ser entendidos tanto em sua organização tipológica quanto topológica. O Quadro apresentado no Anexo A explicita a organização tipológica dos gêneros, pois são apresentados distintos tipos de etapas de gênero. Essa representação costuma “considerar as semelhanças e diferenças entre os gêneros”<sup>109</sup> (MARTIN, 2000, p. 13). Na perspectiva tipológica, gêneros possuem características que aproximam os textos (GOUVEIA, 2013). Por exemplo, vários textos com propósito, etapas e escolhas léxico-gramaticais semelhantes e recorrentes podem ser representativos de um gênero na cultura.

---

<sup>108</sup> “to provide teachers with an overview of the tasks they need to prepare their students”.

<sup>109</sup> “[...] to factor out similarities and differences among genres”.

Por outro lado, a PG também reconhece a organização topológica desses gêneros. A Figura 13 mostra essa classificação.



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 131)

A topologia organiza os gêneros a partir de suas tendências de finalidades, ou em dois eixos de propósitos primários (envolver/informar e naturalizar/contestar), contemplando diferentes propósitos específicos (ROSE; MARTIN, 2012). Essa categorização é apenas uma tendência, pois pode haver outros significados e conhecimentos relacionados. Nessa classificação, por exemplo, se um texto tiver por propósito primário envolver, e os propósitos específicos refletir ou julgar, provavelmente esse texto será uma estória; ou se o propósito primário do texto ainda for envolver, mas se os propósitos específicos forem persuadir ou criticar, esse texto provavelmente será um argumento ou uma resposta a texto.

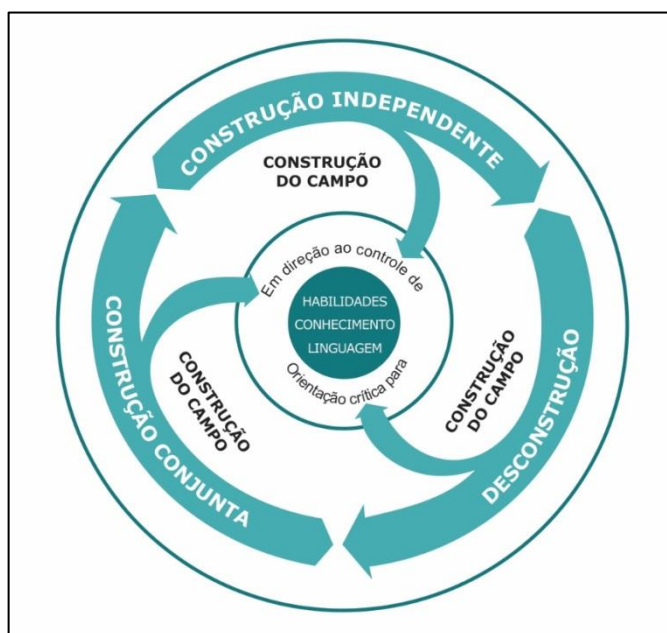
A organização topológica, evidenciada na Figura 14, também pode ser entendida como um andaime, nos termos vygotskyanos, para o aprendizado nas disciplinas escolares. Começa com os gêneros orais já dominados pelas crianças antes mesmo do início da vida escolar, dispostos no canto inferior esquerdo da figura e termina com gêneros que envolvem grande quantidade de metáforas, contempladas no ensino de escrita a estudantes do ensino secundário, dispostos no canto superior direito da figura. Diferentemente da perspectiva tipológica, em que gêneros precisam apresentar características específicas de etapas, na perspectiva topológica, os

gêneros apresentam inclinação prototípica para um ou outro campo de conhecimentos semânticos (MARTIN, 2000).

Indiferentemente da perspectiva adotada, é importante que o professor faça escolhas conscientes dos gêneros, voltadas ao propósito da aula, e que procure deixar os alunos conscientes das características do gênero (ROSE; MARTIN, 2012; CHRISTIE, 2012, MARTIN, 2000). Dessa maneira, alunos podem alcançar diversos propósitos por meio da produção de novos textos, pois têm domínio de subsídios para construção de sentidos descobertos e dinamizados em situação de aprendizagem. A terceira fase de desenvolvimento das pesquisas que construíram a PG aborda justamente como alunos, por meio da leitura e exploração de bons exemplares de um gênero, podem estar melhor preparados para escrita conjunta ou individual de suas versões.

A partir dessas novas pesquisas e levantamentos do projeto *Write it Right*, os pesquisadores reelaboraram novamente o CEA, como mostra a Figura 14.

Figura 14 – Ciclo de Aprendizagem do projeto *Write it Right* (ROTHERY, 1994).



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 66).

Nessa nova versão do CEA, as configurações de contexto e o campo de construção do gênero tornaram-se as grandes preocupações, visto sua presença em todas as etapas. Além disso, houve a inserção da noção de proximidade entre gênero e linguagem, já que o objetivo principal, em todas as etapas, é explicitar o domínio e a orientação crítica do gênero em relação a habilidades, conhecimentos e linguagem que o sustentam no contexto. Percebemos aqui o

método *top-down* (GOUVEIA, 2009, p. 20) de análise, já que a abordagem parte do contexto para chegar aos aspectos linguísticos que o materializam. Essa inserção do controle e orientação crítica ao CEA, segundo Rose e Martin (2012), ocorreu em vista da construção de uma justiça social, pois, para os pesquisadores, era importante tornar todos os gêneros necessários para o sucesso na escola e além dela, fossem eles mais elaborados ou menos elaborados, presentes em discursos horizontais ou verticais, para que os estudantes estivessem preparados para as mais distintas situações de comunicação.

Depois do projeto *Write it Right*, iniciou-se a terceira fase do desenvolvimento da PG, que ocupou toda a primeira década do novo século (anos 2000), com o projeto metodológico conhecido como *Reading to Learn*. O foco do projeto está na integração da leitura e da escrita para aprendizado do currículo escolar da escola primária e secundária, ainda de estudantes em desvantagem social, de escolas de comunidades remotas da Austrália, mas com potencial de dinamização no cenário escolar geral. Passa a participar do projeto *Reading to Learn*, então, Rose (1992), com o projeto *Scaffolding Reading and Writing for Indigenous Children in School*, junto com Gray e Cowey, em que buscavam estratégias bem-sucedidas para ensinar crianças indígenas a ler. Assim, Rose (1992) traz as experiências e resultados do seu trabalho desenvolvido na década anterior para a proposta de letramento *Reading to Learn*. A partir de suas pesquisas no projeto anterior, continuaram destacando a importância da construção da compreensão de um texto antes de sua leitura e de como professores necessitam de estratégias de interação para fornecer o máximo de apoio (ROSE; MARTIN, 2012).

O sucesso de estudantes envolvidos no projeto chamou a atenção nacional, que conferiu a Rose várias propostas para trabalhar em programas escolares por toda a Austrália. Nessa década, milhares de estudantes são beneficiados pelas pesquisas e estudos dos linguistas por todo o país, passando de projeto *Reading to Learn*<sup>110</sup> a ser um programa de letramento. Nele, o método de ensino e aprendizagem de leitura e escrita com base em gêneros passou a ser disponibilizado a professores por meio de programas de formações. Como essa proposta de aprendizagem não se restringe ao ensino de língua, professores de todo o currículo passaram a adotar o método para o ensino de conhecimentos em qualquer área. Avaliações independentes da dinamização do método evidenciaram consistentemente que o programa *Reading to Learn* acelera a alfabetização de classes inteiras, principalmente dos alunos que apresentavam desempenho inicial baixo, elevando-os a uma equidade de habilidades em relação à turma (ROSE; MARTIN, 2012). Devido ao seu sucesso na Austrália, o programa passou a ser

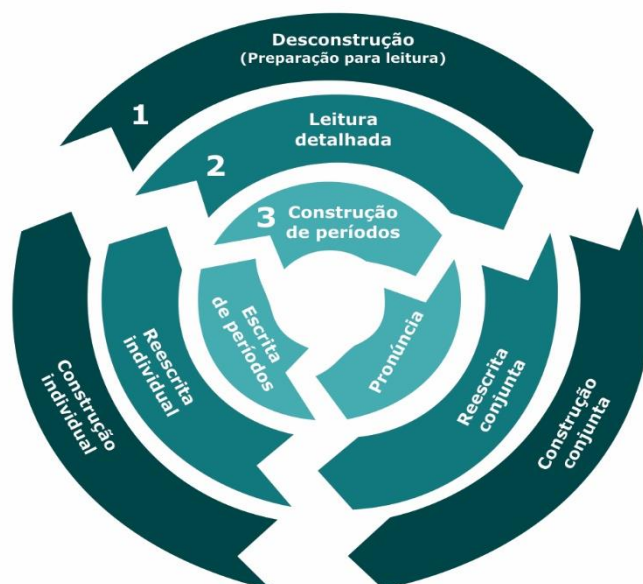
---

<sup>110</sup> O programa conta, inclusive, com um site para acesso dos métodos e resultados já alcançados, disponível no link: <https://www.readingtolearn.com.au/>.

dinamizado em outros países, como Portugal (TEL4L, 2011-2013), África do Sul (MILLIN, 2015), China (CHINA, 2002), Indonésia (EMILIA; CHRISTIE, 2013; EMILIA; HAMIED, 2015) e países da América Latina, como Colômbia, México (FELIZZOLA; FERNANDEZ; RODRÍGUEZ, 2017), Chile (WESTHOFF, 2017), Argentina (MOYANO, 2017; HASSAN, 2019) e Brasil (SOUZA, 2016, OLIVEIRA, 2017, PIRES, 2017).

Com os resultados das pesquisas das três fases de desenvolvimento da PG, os cientistas australianos têm à disposição materiais pedagógicos para leitura e escrita de gêneros em qualquer etapa do currículo da educação básica. Por meio desses materiais, puderam aprimorar o CEA com base em Gêneros, propondo sua quarta versão, como exposto na Figura 15.

Figura 15 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CAL) da Pedagogia com base em Gêneros (PG)



Fonte: traduzido por Fuzer (2014), a partir de Rose e Martin (2012).

Existem três conjuntos no programa, que fornecem nove estratégias para leitura e escrita. Um dos conjuntos apresenta as estratégias Desconstrução (Preparação para a Leitura), Leitura Detalhada e Construção do período. Outro conjunto envolve as estratégias Construção Conjunta, Reescrita Conjunta e Ortografia/Pronúncia. Mais um conjunto contempla as estratégias Construção Individual, Reescrita Individual e Escrita de períodos (ROSE; MARTIN, 2012). O que diferencia os três conjuntos de estratégias são os graus de abstração da língua analisados, conforme numeração da Figura 15: nas estratégias 1, a análise considera elementos mais abstratos do texto, como o contexto e o gênero, nas estratégias 2, são contemplados blocos de sentidos mais restritos do gênero, como as etapas e, nas estratégias 3,

são analisados aspectos mais materiais que realizam os sentidos da língua, como a léxico-gramática.

Cada conjunto de estratégias que compõe o CEA não é numerado, pois não precisa necessariamente seguir uma ordem. O professor pode iniciar o CEA desenvolvendo, por exemplo, o conjunto de estratégias Construção Individual (abordando a estratégia 1, 2, e/ou 3), a fim de levantar versões diagnósticas da escrita dos alunos, para então partir para a Leitura de textos do gênero, ou iniciar pelo próprio conjunto de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero (também abordando estratégia 1, 2, e/ou 3), diagnosticando o que os alunos já conhecem sobre o gênero por meio das próprias atividades de leitura. Descrevemos, na sequência, as três estratégias em cada um dos três grandes conjuntos de estratégias (Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual).

O conjunto de estratégias que compõem a **Desconstrução**, conforme a Figura 15, compreende, inicialmente, a estratégia Preparação para a Leitura (Desconstrução), a qual inclui atividades de leitura de textos do currículo, junto com a desconstrução de textos modelos para a escrita. A estratégia Leitura Detalhada contém atividades de apoio mais altas para os alunos conhecerem a linguagem dos textos curriculares, a partir de sua Leitura Detalhada, e usarem a linguagem que aprenderam para produzir seus textos. O foco da linguagem está nos padrões de significado dentro e fora da frase, em que passagens curtas do texto são selecionadas para leitura pelo professor, que procura utilizar os padrões no desenvolvimento da escrita e reescrita de outras passagens. Essas técnicas são usadas para desenvolver conhecimentos sobre a linguagem em termos de gramática e discurso (ROSE; MARTIN, 2012).

A estratégia Construção do Período compreende táticas intensivas de ensino de habilidades básicas em leitura e escrita de textos usados nas diferentes disciplinas do currículo. O foco da linguagem está nos grupos de palavras, na ortografia e na fonologia. Frases são selecionadas dos trechos analisados na Leitura Detalhada para atividades de produção de frases, em que os alunos (re)organizam palavras e grupos, praticando a ortografia e fonologia, como padrões de letras, correspondências letra-som e formação das palavras. São tarefas utilizadas na escola primária (ROSE; MARTIN, 2012).

O conjunto de estratégias **Construção Conjunta**, conforme a Figura 15, faz parte das práticas de escrita do CEA, já iniciadas na Construção do Período, durante a etapa de leitura. A Construção Conjunta proporciona aos estudantes a escrita de textos completos e modelares do gênero. É o momento em que eles testam, na escrita, os recursos de linguagem vistos sobre o gênero na Desconstrução de Textos Modelares e na Leitura Detalhada. Um novo campo para escrita é debatido pela classe, mas para a escrita de um texto do mesmo gênero. As ideias são

anotadas no quadro para que os alunos possam usá-las como campo nas suas escritas individuais. Enquanto o texto é escrito com ideias de toda turma, o professor continua referindo-se às frases do texto original e orienta a turma para produzir escritas e organizá-las de modo coerente. Percebemos que, neste momento, o professor ainda conduz o processo de escrita (ROSE; MARTIN, 2012).

A estratégia Reescrita Conjunta compreende a dinamização de um novo campo aos padrões de frases, processo também orientado pelo professor. Mesmo orientado pelo professor, os alunos percebem com facilidade como o processo funciona, pois já o vivenciaram na Leitura Detalhada. Na Reescrita Conjunta, o professor aponta o que os autores selecionaram da língua para cada etapa do texto e pergunta que outras escolhas poderiam ser feitas, fornecendo aos estudantes sentido e clareza sobre suas escolhas linguísticas. As respostas dos alunos podem ser avaliadas e utilizadas para reelaboração ou ampliação do texto, a fim de adequá-lo ainda mais ao gênero. Os trechos podem ser reescritos pelos próprios alunos, preparando-os para a escrita e reescrita individual (ROSE; MARTIN, 2012).

A estratégia Ortografia e Pronúncia contempla o reconhecimento dos alunos de palavras e ortografia utilizados no texto para construção de significados no contexto, conforme abordado nos níveis de Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada. O professor orienta a organização de palavras em frases ou de sílabas em palavras, orientando padrões. Culmina envolvendo técnicas intensivas de abordagem da língua, como a estratégia Construção do Período, no conjunto de estratégias de Leitura (ROSE; MARTIN, 2012).

O conjunto de estratégias **Construção Individual** compreende o primeiro texto escrito individualmente pelos alunos, com base nos campos e padrões de frase selecionados e discutidos pela turma e professor no conjunto de estratégias Construção Conjunta. Manter o campo e o gênero familiares aos alunos ajuda-os a praticar complexas tarefas de escrever seus próprios textos. Os alunos utilizam informações-chave a partir dos textos-fonte, que coletaram por meio de marcações de texto nas estratégias de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta. Por isso, nessa estratégia da escrita, apesar de ser chamado “individual”, os alunos ainda não escrevem totalmente de maneira autônoma. Contudo, como a tarefa é individual, os escritores bem-sucedidos podem criar excelentes textos de forma independente, enquanto o professor ganha tempo para apoiar outros alunos com ideias alternativas (ROSE; MARTIN, 2012).

A estratégia Reescrita Individual apresenta táticas para os alunos apropriarem-se de recursos usados por outros autores do gênero, com o objetivo de tornar esse processo consciente. O foco está no ajuste dos recursos de linguagem utilizados pelo autor em seu texto, discutidos no conjunto de estratégias Leitura Detalhada, ou seja, os padrões de linguagem para



frases e blocos de sentido - as etapas e fases do gênero. A reescrita também não é o processo final da escrita, sua função é criar recursos de linguagem que os alunos possam usar em sua própria escrita de outras instanciações do gênero (ROSE; MARTIN, 2012).

A estratégia Escrita de Períodos contempla a exercitação do aprendizado das palavras nas estratégias Construção do Período e Ortografia, por meio da prática de escrita de frases originais, advindas de sua memória. O objetivo dessa estratégia é a prática de escrita e pronúncia de trechos significativos do texto de um gênero. Novamente, à medida que alunos mais rápidos escrevem ou pronunciam as frases independentemente, o professor pode ajudar os alunos que precisam de mais tempo a alcançarem o mesmo desenvolvimento (ROSE; MARTIN, 2012).

O CEA considera, então, diferentes funções ou focos na língua em cada estratégia de seu desenvolvimento, como evidencia o Quadro 9.

Quadro 9 – Diagrama alinhado das etapas do programa Ler para Aprender.

<b>Etapas do Ciclo de Aprendizagem</b>		<b>Funções</b>	<b>Foco na língua</b>
Texto em sua totalidade	<b>Preparação para a leitura</b>	Compreender os textos à medida em que são lidos	Padrões de campo desdobrados através do gênero
	<b>Leitura detalhada</b>	Ler detalhadamente a linguagem literária, abstrata e técnica	Padrões de significado na e entre as sentenças
	<b>Construção de períodos</b> <b>Escrita de períodos</b> <b>Ortografia</b>	Incorporar as habilidades fundamentais de alfabetização através da leitura e da escrita de textos	Funções de grupos de palavras nas sentenças, palavras em grupos, padrões de letras nas palavras
	<b>Reescrita conjunta</b>	Apropriar-se da linguagem literária, abstrata e técnica da leitura	Estruturas gramaticais das sentenças reescritas
	<b>Construção Conjunta</b>	Escrever textos de qualidade para serem avaliados	Etapas e fases dos gêneros explicitamente ensinados

Fonte: traduzido por Pires (2017, p.59), a partir de Rose (2015, p.22)

Indiferente da estratégia ou conjunto de estratégias observadas, todos juntos convergem para um mesmo objetivo: ensino e aprendizagem explícito de aspectos da língua para ler e escrever com sucesso gêneros do currículo escolar. Além disso, é preciso considerar que os objetivos e conhecimentos abordados devem ser selecionados pelo professor conforme cada etapa da escolaridade e o foco da linguagem deve estar nas estruturas de textos inteiros.

Na sequência, apresentamos mais detalhadamente todos os conjuntos de estratégias do CEA adotadas nesta pesquisa.

### 3.3.1 Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero

No programa Ler para Aprender, a leitura é “abordada a partir de duas perspectivas: o problema de ensinar a leitura na sala de aula e a tarefa de leitura em si”<sup>111</sup>. A individualidade de aprendizagem de cada aluno infelizmente não corresponde ao número de alunos que o professor precisa gerenciar simultaneamente na sala de aula. Por isso, estratégias conjuntas de interação para leitura são necessárias. Para diminuir as diferenças individuais, os professores passaram a dinamizar tarefas em grupos com alunos de habilidades altas e baixas, para que o aluno mais desenvolvido pudesse ajudar os demais, ainda em processo de desenvolvimento. Durante a leitura, colegas entre si, com a ajuda do professor ou com os pais, em casa, devem passar por elementos incluídos na aprendizagem via interação, conforme Figura 16.

Figura 16 – Fases da interação durante a leitura compartilhada.



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 140)

O processo de entendimento do texto passa por várias fases, iniciando na preparação, que pode contar com ativação de conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo do texto, chegando à elaboração, quando interpretam integralmente o conteúdo e os significados do texto. O professor pode, para alcançar todas as fases, promover interações com questões centrais sobre o texto, discutir o tópico, ler um texto ou construir um. O objetivo dessa prática é tornar conscientes conhecimentos intuitivos de leitura na sala de aula, tornando os alunos aptos a ler e escrever textos igualmente desafiadores no nível e na área proposta (ROSE; MARTIN, 2012).

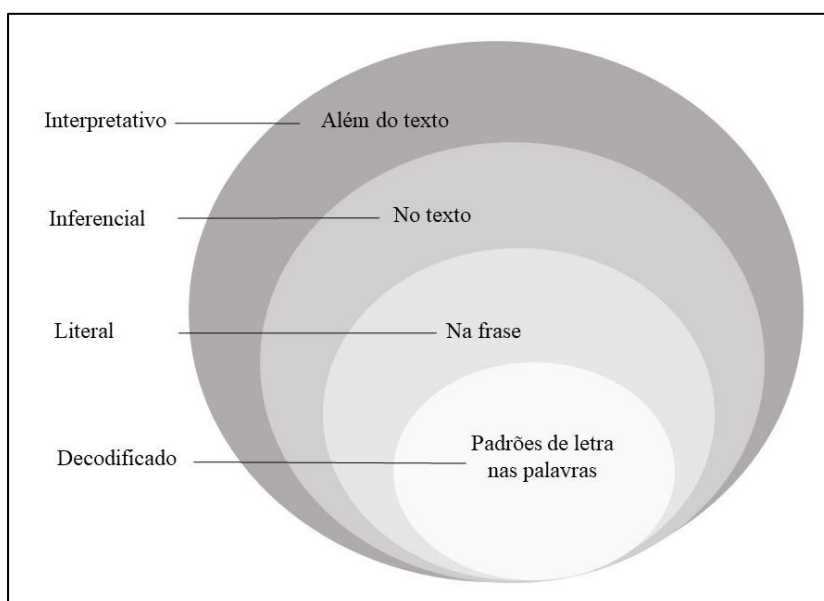
Essa prática de leitura também pode ser entendida nos termos já conhecidos pelos professores: literal, inferencial e interpretativa.

<sup>111</sup> Addressed from two perspectives: the problem of teaching reading in the classroom, and the nature of the reading task itself.

Os significados **literais** são acessíveis dentro das palavras de uma frase ou da imagem em uma página. Os significados **inferenciais** são recuperáveis de outras partes do texto – precedendo ou seguindo frases, páginas, seções ou imagens. Os significados **interpretativos** requerem a dinamização da experiência ou valores do leitor para interpretar o que está acontecendo (ROSE; MARTIN, 2012, p. 114).

Esses três níveis correlacionam-se com os níveis de linguagem no contexto social, proposto por Halliday (1994, 1985) na GSF, conforme Figura 17.

Figura 17 – Níveis de comportamento de leitura e linguagem no contexto.



Fonte: traduzido de Rose e Martin (2012, p. 144).

Ao iniciar a vida escolar, as crianças aprendem a ler a partir da decodificação de padrões de letra nas palavras. Crianças da classe média aprendem a construir significados antes mesmo de entrar na escola, quando familiares orientam a identificação, inferência e interpretação de significados, por exemplo, em imagens, fotos ou objetos da vida real. Em um livro de histórias, por exemplo, os pais costumam inicialmente **identificar** elementos nas figuras para discutir o campo. Depois, nas próximas páginas, a criança já está familiarizada com a estrutura de imagem e texto, o que a leva a **interpretar** padrões nos quais o campo se desenvolve no gênero. A criança também é orientada a **inferir** conexões discursivas à medida que o texto é lido pelos adultos. Ainda, os pais podem **reforçar** e **elaborar** os significados do campo quando releem os trechos da história. Quando essas crianças iniciam a escola, a tarefa do professor é mostrar-lhes correspondências entre sons e letras (MARTIN; ROSE, 2012).

Na escola, as interações seguem padrões semelhantes. Para as crianças da classe média, o processo é apenas reforçado ou especializado, enquanto para as crianças da classe baixa, esse

processo é apreendido, porque provavelmente está sendo visto pela primeira vez. Os professores fazem perguntas focadas, a fim de **preparar** para leitura, desenvolvem as respostas dos alunos, para **elaborar** suas metas de ensino. Os professores realizam preparação apenas quando não obtêm respostas dos alunos, ou quando recebem uma resposta inadequada. Esse método exige tempo para que os alunos aprendam a ler. Começa com um alto nível de apoio do professor e, à medida que a experiência de linguagem da criança se desenvolve, o professor precisa fornecer menos preparação (MARTIN; ROSE, 2012).

Como vimos, no CEA, o conjunto de estratégias Desconstrução compreende a preparação para a leitura, Leitura Detalhada e Construção do período. Na **Preparação para a Leitura**, começa o nível interpretativo da compreensão, com base em alguns breves elementos do contexto, por exemplo, para não sobrecarregar os alunos com informações antes de iniciar a leitura. Ao longo da leitura do texto, mais detalhes da sequência na qual o campo se desenrola no gênero será interpretada, o aluno é orientado a reconhecer o que está acontecendo em cada etapa ou fase do texto. Essa visualização permite aos alunos a produção de um mapa de como o texto se desenrola. Além disso, nessa etapa, se o texto é lido em voz alta, os leitores mais fracos não precisam se esforçar para decodificar palavras desconhecidas (MARTIN; ROSE, 2012).

Na **Leitura Detalhada**, o professor orienta os alunos a identificar palavras em uma frase de uma pequena passagem de texto e, em seguida, elabora seus significados com mais profundidade e detalhe. As passagens selecionadas são aquelas cujos recursos linguísticos são expressivos para o gênero. Numa narrativa, por exemplo, merecem destaque as palavras que marcam a quebra de expectativa para iniciar a etapa Complicação. Os alunos podem usar marcadores de texto ou canetas para destacar palavras, grupos ou orações, a fim de ler e discutir os recursos linguísticos em questão. A Leitura Detalhada, tal qual a Preparação para a Leitura, também leva tempo, pois envolve a preparação, focalização, identificação, aprovação e elaboração. Ao final, o professor direciona exatamente quais palavras destacar, para garantir que todos os alunos possam identificar e marcar as mesmas palavras (MARTIN; ROSE, 2012).

As atividades de Preparação para a Leitura e de Leitura Detalhada também podem envolver os passos preparação, focalização, identificação, aprovação e elaboração. As atividades podem envolver esses passos em “sequências de atividades”<sup>112</sup> (MARTIN; ROSE, 2012, p. 10) modelo de abordagem de conteúdos já proposto por Vygotsky (1984), antes mesmo do surgimento da PG ou do CEA (ver seção 2.1). A Preparação para a Leitura pode começar

---

<sup>112</sup> lesson series.

com uma identificação geral do campo, apresentada pelo professor usando figuras, mapas, ilustrações, título e referência, e, em seguida, o texto é lido em voz alta e discutido, a fim de se identificar etapas e fases do gênero. A Leitura Detalhada pode iniciar com a releitura do texto, parágrafo por parágrafo, e seguir com o destaque e discussão dos principais significados do registro do gênero (MARTIN; ROSE, 2012).

Buscamos, nesta pesquisa, adotar o modelo “sequências de atividades” para produzir o caderno didático com atividades de Desconstrução e de Leitura Detalhada de textos modelares do gênero episódio, dinamizado com estudantes do 6º e 7º anos do EF, em oficinas de desenvolvimento do CEA (ver capítulo de Metodologia). O caderno didático é apresentado no Apêndice Q deste texto. Cada sequência pode apresentar graus diferentes de complexidade de textos a serem lidos e diferentes níveis de exigência das atividades. A leitura pode partir de textos menos elaborados para mais elaborados para a Desconstrução de Textos Modelares do Gênero. As atividades de leitura sobre os primeiros textos podem ser de identificação, enquanto as dos últimos textos podem ser mais reflexivas, pois os alunos já estão mais preparados para identificar os conhecimentos linguísticos da construção do gênero e podem, então, refletir mais sobre sua utilização. As últimas questões podem inclusive dar conta de pequenas produções sobre o tópico analisado, contemplando a última etapa dos passos – a elaboração (MARTIN; ROSE, 2012).

Por meio do método “sequência de atividades”, percebemos que o professor tem autonomia para planejar ou elaborar as aulas de acordo com as características fundamentais de cada gênero de texto. A autonomia também volta-se aos alunos, pois dependendo do nível de aprendizado em que se encontram, as tarefas podem ser paralelamente adaptadas, partindo de níveis mais básicos, como a abordagem de elementos grafológicos, chegando à abordagem de elementos mais avançados dos estratos da linguagem, como o discurso. Trata-se, portanto, de um método interativo entre alunos e mediadores, em que os estudantes, com a ajuda do professor, são orientados a fim de alcançar a resposta adequada em cada atividade, de modo a desenvolverem paulatinamente uma consciência linguística.

### 3.3.2 Construção Conjunta

O conjunto de estratégias Construção Conjunta ajuda os estudantes a escreverem e reescreverem textos completos com qualidade que instanciem diferentes gêneros. Na estratégia **Construção Conjunta**, os estudantes contam com a ajuda do professor e dos colegas para a elaboração de um texto em conjunto. Os alunos são provocados a escreverem um texto que instancie o gênero já estudado, por meio de textos modelares, na Desconstrução e Leitura Detalhada, com as mesmas marcas linguísticas, porém com novo conteúdo (campo) (ROSE; MARTIN, 2012).

Vale destacar que a dinamização do CEA pode iniciar em qualquer um dos três conjuntos de estratégias (Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Detalhada. Pode-se iniciar, por exemplo, com uma produção textual, para verificar quais são os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o gênero e em que medida esse conhecimento é ou não dispare entre cada um dos estudantes (Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana), para, a partir de então, organizar atividades de leitura. No entanto, o conjunto de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero é fundamental para que o aluno possa conhecer textos modelares do gênero, a fim de utilizar a mesma estrutura, propósito e marcas linguísticas para produzir bons textos autorais.

Rose (2014c), dirigindo-se aos professores, menciona o seguinte:

a discussão que você teve na Leitura Detalhada valerá a pena agora, pois os alunos entenderão o que você está dizendo sobre o texto e você também poderá perguntar a eles sobre cada parte dele. Esta discussão fornece a estrutura geral que a classe seguirá ao escrever um novo texto<sup>113</sup> (ROSE, 2014c, p.18).

Antes de começar a produção efetivamente, é importante que o professor ajude a relembrar, com anotações no quadro, quais são as etapas e fases do gênero em questão. Os alunos podem copiar essas informações no caderno. Podem ainda receber uma folha com um quadro em branco, para preencher com as etapas e fases e ideias principais para o novo texto conjunto, o que serve para reforçar a estrutura do gênero e a metalinguagem (ROSE; MARTIN, 2012). Isso pode ser feito com o auxílio também de um mapa mental, escrito no quadro e copiado pelos alunos (ROSE, 2014c).

---

<sup>113</sup> The discussion you had in Detailed Reading will pay off now, as the students will understand what you are saying about the text, and you can also ask them about each part of it. This discussion provides the overall framework that the class will follow in writing a new text.

O campo para o texto a ser construído pode ser gerado a partir de uma “tempestade de ideias”<sup>114</sup> (p. 162), a partir de temas comuns aos estudantes, como atividades que acontecem na escola ou na rotina do bairro. Nesse momento, podem surgir muitas ou poucas ideias, vai depender muito do contexto e do histórico da turma. Se surgirem muitas ideias, o professor pode anotá-las no quadro e, posteriormente, durante a escrita do texto, perguntar qual os alunos preferem, ou escolher uma delas e explicar o motivo dessa escolha (ROSE, 2014c).

No caso das histórias, precisam ser pensados, inicialmente, novos personagens, eventos e lugares. Depois, alguma quebra de expectativa que gera um problema e, por fim, uma lição de moral, um sentimento sobre o problema ou uma resolução, dependendo do gênero. É anotado o maior número possível de ideias que os estudantes apresentarem (ROSE; MARTIN, 2012).

Rose (2014a) propõe algumas perguntas que os professores podem fazer para auxiliar os alunos a construírem o campo, a partir de um modelo de narrativa lido anteriormente, cujo personagem principal é o senhor Raposo:

Com o modelo do Sr. Raposo, você poderia dizer que o começo ‘define o cenário’ e perguntar à classe como poderíamos chamar isso, ou apenas dizer a eles um cenário, escrevê-lo no quadro e eles escrevem em seus cadernos. Então você pode dizer que o Sr. Raposo tem um pequeno problema e perguntar à classe o que é (ele ouviu um barulho), então vamos chamar isso de um problema. Depois pergunte como ele reage ao problema (encolheu o corpo) e pergunte como ele se sentia (assustado). Então diga se ele está reagindo, como podemos chamar isso? (reação). Então diga que o problema está resolvido e pergunte o que ele disse a si mesmo. Então, se o problema for resolvido, como poderíamos chamar isso? (solução)<sup>115</sup> (ROSE, 2004a, p. 24).

Enquanto escrevem o texto, o professor relembra as etapas e as fases que aparecem em cada etapa do gênero, a fim de que os estudantes possam produzir uma sequência significativa de eventos e para que não haja lacunas de informação. Segundo Martin e Rose (2012), “o professor guia a classe para que proponham formulações adequadas e as organize de forma coerente”<sup>116</sup> (p. 169). Percebemos, desse modo, que, nessa estratégia de Construção Conjunta, o professor conduz os alunos a relembrem aspectos vistos nas estratégias de leitura, ou seja, ele ajuda a proporcionar aos estudantes recursos da língua para construir um bom texto baseado no modelo (ROSE; MARTIN, 2012).

---

<sup>114</sup> Brainstorming.

<sup>115</sup> With the Mr. Fox model, you could say the beginning 'sets the scene' and either ask the class what we could call that, or just tell them, a setting, write it on the board and they write it in their books. Then you could say Mr. Fox has a little problem, and ask the class what it is (he heard a noise), so let's call that a problem. Then ask how he reacts to the problem (flattened his body), and ask how he would be feeling (scared). Then say if he's reacting what could we call that? (reaction). Then say the problem is solved, and ask what he told himself. So if the problem is solved what could we call that? (solution).

<sup>116</sup> The teacher guides the class to propose appropriate wordings and organize them coherently.

O texto pode ser projetado em uma parede ou escrito no quadro, dependendo dos recursos disponíveis na escola. Pode ser escrito pelos alunos, com revezamento, ou pelo próprio professor. Rose (2014c) diz que “é melhor que os alunos se revezem para escrever o novo texto, com o professor guiando”<sup>117</sup>. Se aluno que estiver escrevendo o texto não souber como se escreve alguma palavra, o professor pode escrevê-la no quadro, para o aluno copiar, ou ditá-la sílaba por sílaba, ou letra por letra, para praticar também a pronúncia do termo. É importante que todos participem do processo de negociação das ideias e que, no grupo, sejam escolhidas e organizadas aquelas que melhor funcionem para alcançar o propósito e a estrutura do gênero.

Normalmente, os estudantes leitores mais experientes são os que colaboram com mais ideias, nesse caso, é preciso dar voz a eles, mas também atentar para que todos possam contribuir (ROSE, 2014c), já que um dos objetivos do CEA é realizar tarefas mediadas, a fim de que todos os alunos possam dominar o gênero estudado. Depois de finalizada a primeira versão, o texto pode ser reescrito (ROSE; MARTIN, 2012).

Na estratégia **Reescrita Conjunta**, o texto é novamente projetado e lido, em uma nova aula, após passado algum período. De acordo com Sacrini (2019), a avaliação da clareza de um texto se realiza melhor com certa distância temporal do momento da criação, pois “a intimidade única (mesmo que precária) [do autor] com as ideias em sua forma fluída pré-expressiva se esvai” (p.259), e o texto é enfim avaliado quanto à “pertinência conceitual do que é proposto somente com base em sua forma objetiva a ser partilhada com os demais leitores” (p.259). Para auxiliar os estudantes nesta tarefa, o professor pergunta se há informações que podem ser melhoradas, acrescentadas ou retiradas do texto e os alunos podem fazer alterações. O professor pode fornecer caminhos aos estudantes, para que eles alcancem as ideias. Rose (2014) fornece algumas sugestões:

Se uma parte de uma oração é muito difícil, o professor pode propor ideias. Se as ideias dos estudantes não são apropriadas, você pode ajustá-las e explicar o porquê. E você pode sempre expandir as ideias dos estudantes, deixando a estória mais rica<sup>118</sup> (ROSE, 2014c, p. 19).

Essa negociação oferece oportunidades para os alunos melhorarem aspectos de paragrafação ou gramaticais, como elementos coesivos para relacionar as informações, pontuação, ortografia e acentuação (ROSE; MARTIN, 2012). Se, por exemplo, o professor identificar alguma palavra escrita incorretamente, pedirá para que os alunos a revisem,

<sup>117</sup> It is best if the students take turns to scribe the new text, with the teacher guiding.

<sup>118</sup> If part of a sentences too hard, the teacher should provide ideas. If the students' ideas are not appropriate, you can adjust them and explain why.



utilizando ferramentas de busca, como um dicionário. O professor pode, inclusive, antes da reescrita, procurar reescrever ele mesmo, para estar preparado com sugestões para os estudantes, caso eles não alcancem a reescrita com sucesso. É importante estar com essas anotações em mãos durante a reescrita com os alunos (ROSE, 2014c).

A reescrita conjunta não deve de forma alguma ser apenas uma tarefa para avaliação do texto, muito menos dos alunos. Pelo contrário, o importante são as orientações do professor para auxiliar os estudantes a melhorarem o texto, promovendo os recursos que eles necessitam (ROSE, 2014c).

A metalinguagem continua sendo utilizada como recurso para facilitar a tarefa e também como meio de esclarecer sua funcionalidade no texto, já que nem sempre os termos são bem compreendidos na sua primeira aparição durante a Leitura Detalhada. Martin e Rose (2012) apontam inclusive que o professor pode construir uma tabela elucidando aspectos positivos e negativos da língua utilizada no texto, para que os estudantes saibam o que podem ou não usar em seus textos.

Cabe destacar, ainda, que a reescrita não ocorre apenas para melhorar o texto no sentido de torná-lo mais claro ao leitor ou de aproximá-lo mais do gênero, ela atua também na reordenação e expansão das ideias dos próprios alunos (SACRINI, 2019), que passam a ver o texto não como um produto, mas como um processo, sempre passível de readaptações, dependendo do objetivo a ser alcançado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A reescrita então assume papel importante no aprendizado linguístico do aluno, a fim de revisar ou melhorar os sentidos do texto, a fim de alcançar fases, etapas e o propósito do gênero.

Ao final da reescrita, os alunos podem copiar o texto em seus cadernos, para usá-lo como modelo na escrita individual.

### **3.3.3 Construção Individual**

No conjunto de estratégias Construção Individual, é possível verificar se os alunos conhecem o gênero e/ ou se foram bem preparados na Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e Construção Conjunta, para produzir uma instanciação do gênero foco. Se desenvolvidas as estratégias anteriores, a escrita individual de todos os alunos é sempre muito melhor do que eles poderiam fazer sem elas (ROSE, 2014b). Isso porque os alunos já estão familiarizados com o gênero, em função da Leitura Detalhada prévia de textos modelares de outros autores, mais experientes, e a partir de uma construção produzida em conjunto com os colegas e professor.

Na estratégia **Construção Individual**, os alunos são provocados a escreverem um texto que instancie o gênero, já estudado, por meio de textos modelares, na Desconstrução e Leitura Detalhada, e já produzido coletivamente na Construção Conjunta, com marcas linguísticas semelhantes e a mesma estrutura e propósito, porém com outro conteúdo (campo). O professor novamente, como na Construção Conjunta, relembra as etapas e fases do gênero, escrevendo-as no quadro e os alunos copiam-nas no caderno. Uma mudança da Construção Conjunta para a Construção Individual está na autoria do texto, antes os alunos escreviam apenas um texto em conjunto, agora cada aluno produz o seu próprio texto, com suas próprias ideias (ROSE; MARTIN, 2012).

Na produção de histórias, por exemplo, o professor pode pedir à classe que escreva uma narrativa e que eles lhe digam as etapas (Orientação, Complicação, Resolução). O professor pode ajudá-los ainda a lembrar quais são as possíveis fases em cada etapa, como cenário, descrição ou evento na etapa Orientação. Os alunos podem escrever de forma criativa para construir sua história. Em textos factuais, por outro lado, a Construção Individual geralmente envolve projetos de pesquisa, nos quais os alunos podem fazer notas que os auxiliem na posterior escrita individual. Nesse caso, as notas são importantes para evitar plágio dos textos originais (ROSE, 2014).

Percebemos que a metalinguagem da pedagogia é reforçada ao longo de todas as estratégias do CEA. À vista disso, quando o professor mencionar o gênero que deverá ser escrito, as etapas e as fases na Construção Individual, os alunos já saberão o que é necessário produzir e como fazer isso.

Na escrita individual, os alunos já conhecem a estrutura que precisam seguir, mas nem sempre têm ideias para construir o campo (ROSE, 2014c). Por isso, o professor pode sugerir ou delimitar alguns temas, no caso das histórias, indicar possíveis personagens, cenários ou eventos para os alunos escolherem e usarem em seus textos. Outro ponto crucial da escrita está agora na autonomia dos alunos, pois, na Construção Conjunta, o professor orientava as escolhas dos estudantes e as explicava e, agora, eles estão sozinhos. No momento da escrita individual, o professor não é acessível a todos, pois mais de um texto está sendo escrito e ele só consegue acompanhar um estudante por vez.

Assim, destaca-se a importância de o professor “apoiar a turma com os recursos necessários para construir um novo texto ao longo de sua escrita”<sup>119</sup> (ROSE, 2014c, p. 31). Uma maneira de fornecer esse suporte é circular pela sala e prestar auxílio aos alunos com recursos

---

<sup>119</sup> to support the class with the resources they need to construct a successful new text.

linguísticos que eles não possuem, mesmo sem que eles solicitem essa ajuda, focalizando na avaliação processual.

Segundo Rose e Martin (2012), a escrita possui muito mais significados expandidos do que a fala. O exemplo 51 demonstra um trecho de um episódio com significados expandidos, e o exemplo 52 demonstra o mesmo trecho sem essas ampliações.

- 51 *Era uma vez um casal de lenhadores muito pobre, com sete filhos pequenos. O caçula era magro e fraco, mas também esperto e inteligente. Ele recebeu o apelido de Polegar por ser muito pequeno ao nascer.  
Naquele ano difícil, estava tudo escasso e já não havia mais o que comer.  
Os pais estavam desesperados com tanta miséria e com tantos filhos para alimentar.*

Fonte: PERRAULT, C. *O Pequeno Polegar*. In: \_\_\_\_\_. VASCONCELOS, A./ Charles Perrault. Coleção Conta pra mim. São Paulo: Editora Rideel, 2008.

- 52 *Um casal de lenhadores tinha sete filhos pequenos. O caçula era magro, fraco, esperto e inteligente. Polegar era muito pequeno.  
Estava tudo escasso e não havia mais o que comer.  
Os pais estavam desesperados.*

Fonte: PERRAULT, C. *O Pequeno Polegar*. In: \_\_\_\_\_. VASCONCELOS, A./ Charles Perrault. Coleção Conta pra mim. São Paulo: Editora Rideel, 2008. (Adaptado).

No exemplo 52, a versão simplificada não possui adornos, é muito mais direta e, por isso, característica da fala cotidiana. É muito parecida com a “escrita de estórias por estudantes com uma experiência relativamente pequena de leitura em casa”<sup>120</sup> (ROSE; MARTIN, 2012). Constata-se que a leitura é passo importante para produção de bons textos, permitindo inferir que todos os conjuntos de estratégias que compõem o CEA tornam-se necessários para o ensino e aprendizagem do gênero, partindo da leitura para chegar à escrita.

Também, percebemos que, mesmo que todos os alunos tenham passado por todas as etapas do CEA, haverá discrepância entre a qualidade inicial dos primeiros textos produzidos individualmente pelos alunos, pois há aqueles que praticam mais a leitura ou até mesmo a produção de texto em outros ambientes, como no domiciliar. Por isso, resgatando novamente Vygotsky (1984), é necessária a verificação da Zona de Desenvolvimento Proximal entre os alunos, o que pode ser feito a partir da avaliação do primeiro texto produzido individualmente pelos alunos, depois da escrita e reescrita conjunta.

A partir dessa constatação, o professor poderá avaliar o progresso dos alunos e verificar em que medida ou de que maneira eles precisam avançar para alcançar o gênero com sucesso

<sup>120</sup> story writing by students with relatively little experience of reading in the home.

(ROSE, 2014c). Com base nessa avaliação, poderão ser elaboradas as próximas tarefas de mediação do gênero. A avaliação fornece também um registro do desempenho para os alunos, sua família e à escola, mostrando recursos e habilidades da língua que os alunos possuem. Nessa etapa, é fundamental o planejamento do professor para dar continuidade ao seu programa de ensino e discutir explicitamente marcas linguísticas e as habilidades textuais com os estudantes (ROSE, 2014).

A avaliação, no entanto, não deve servir para impulsionar julgamentos sobre os alunos, mas como atividade de aprendizado, para que o professor possa dar o apoio necessário para todos os alunos escreverem um texto com sucesso. No projeto de extensão Ateliê de Textos, em 2019, utilizamos dez critérios de avaliação para os episódios produzidos pelos estudantes, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Critérios de avaliação de episódios.

Nº	Critérios de avaliação	Sim	Em parte	Não
1	Na Orientação, há personagens, lugares e/ ou atividades importantes para a estória?			
2	No Evento marcante, há algum acontecimento inesperado?			
3	Na Reação, há estado(s) emocional(is) de personagens?			
4	Há recursos de avaliação para expressar emoções?			
5	O texto possui o propósito específico de compartilhar reações emocionais?			
6	Diálogos e relatos estão sinalizados por recursos linguísticos adequados?			
7	Participantes e experiências foram adequadamente apresentados e rastreados no texto, proporcionando coesão e coerência?			
8	As experiências foram modificadas de alguma maneira, a fim de construir alguma etapa ou fase?			
9	Convenções de escrita (regência, concordância, ortografia, paragrafação, pontuação) foram atendidas?			
10	O título é adequado para a estória?			

Fonte: Gerhardt e Fuzer (2020).

Os critérios adotados são variados, passando da estrutura do gênero para marcas linguísticas. Como já dito, “alguns alunos serão capazes de reescrever individualmente de forma mais independente, permitindo que o professor ofereça suporte aos escritores mais fracos da turma”<sup>121</sup> (ROSE, 2014c, p. 20.). Para avaliar os textos dos alunos quanto aos critérios, estabelecemos três possibilidades de atendimento, quais sejam: “sim”, se o texto cumpre com o ponto destacado; “em parte”, se o realiza parcialmente, necessitando de alguns ajustes; e “não”, se praticamente não atende ao critério, requerendo ajustes substanciais.

Essa organização é chamada de avaliação por rubrica e “constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de produções e

<sup>121</sup> Some students will be able to do Individual Rewriting more independently, allowing the teacher to provide support for weaker writers in the class.

desempenhos dos alunos” (FERNANDES, 2021, p. 4). De fato, em nossa análise, esse método permitiu avaliar, nos textos dos alunos, a utilização de recursos linguísticos de diferentes estratos da linguagem. Ainda de acordo com o autor, essa ferramenta, tanto para o professor quanto para os alunos, para além de identificar o que já foi feito, é possível avaliar o que ainda é preciso fazer, ou seja, possibilita avaliação somativa e formativa, respectivamente.

Na avaliação somativa, por meio de instrumentos avaliativos, periodicamente, são conhecidos os resultados obtidos pelos discentes, a fim de classificar seus níveis de aprendizagem (MONTEIRO, 2015). Na avaliação formativa, também por meio de instrumentos avaliativos, durante o processo, são verificados conteúdos e habilidades almejados dos discentes, a fim de identificar o que está sendo e o que ainda pode ser construído por eles, (re)orientando as práticas de ensino utilizadas pelos docentes (MONTEIRO, 2015).

Dessa maneira, na nossa avaliação por rubricas, por meio da avaliação somativa, temos um parâmetro para identificar o nível de aprendizagem de recursos linguísticos para instanciação do gênero pelos estudantes. A partir disso, por meio da avaliação formativa, podemos elaborar estratégias para os estudantes avançarem nessa aprendizagem. Além disso, acreditamos que, por viabilizar uma avaliação individualizada do aprendizado dos alunos, a rubrica também possibilita a chamada avaliação continuada, entendida por Monteiro (2015) como aquela em que o professor percebe diferenças individuais dos alunos e toma providências para ajudá-los de maneira especializada. Depois de identificadas essas diferenças, uma das estratégias utilizadas no CEA para o aperfeiçoamento individual dos textos produzidos pelos alunos é a reescrita.

Na estratégia **Reescrita Individual**, os alunos são orientados a reescreverem a primeira versão do texto, como fizeram na reescrita conjunta, com o fim de melhorar o texto e aproximá-lo mais do gênero esperado (ROSE, 2014c). Da mesma maneira que a reescrita do texto conjunto, a reescrita individual ocorre em um novo encontro, depois de os alunos já terem se afastado temporalmente do texto e abandonado sua intimidade com o conteúdo, possibilitando a reescrita voltada à objetividade e da clareza de ideias ao leitor (SACRINI, 2019).

O professor pode começar esse novo encontro lendo um ou dois textos produzidos individualmente pelos alunos, cuja escrita se aproximou bastante do propósito, da estrutura e das marcas linguísticas do gênero. Pode entregar cópias desses textos aos alunos e pedir para que eles delimitem com marcador de texto onde começa e onde termina cada uma das etapas. Além disso, pode pedir para eles circularem marcas linguísticas típicas do gênero em questão. O professor pode guiá-los para que encontrem com mais facilidade esses aspectos, caso os estudantes não consigam alcançar essa atividade sozinhos.

Na sequência, os estudantes releem seus próprios textos e verificam se as etapas do gênero foram contempladas na escrita individual (ROSE, 2014c). A reescrita pode iniciar, portanto, a partir desse aspecto. Alguns alunos identificam que essa estrutura já foi atendida em seus textos e, por isso, o professor precisa estar preparado para auxiliá-los em outros tópicos, como lacunas de informação ou incongruência coesiva. Como são muitos estudantes e só é possível auxiliar um por vez, o professor pode elaborar *feedbacks* escritos previamente à aula e entregar para cada um dos alunos.

Ao longo de todo o CEA, vale destacar a noção de autoria dos textos. Na Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, são lidos textos de autores experientes. Na Construção Conjunta, os alunos produzem um texto em coautoria e, na Construção Individual, o aluno torna-se autor do próprio texto. Essa noção é importante para os alunos perceberem seus papéis enquanto agentes sociais, sua responsabilidade quanto ao conteúdo que será veiculado e às relações estabelecidas entre possíveis participantes da interação (leitores dos textos).

À semelhança da reescrita conjunta, na reescrita individual, os ajustes no texto não são feitos apenas para tornar as informações mais claras ao leitor, mas também como forma de reorganização usos linguísticos possíveis para a construção de significados textuais (SACRINI, 2019). A reescrita funciona, nesse sentido e no contexto aqui descrito, como um método de aprendizagem de recursos da língua para produção de textos que instanciam gêneros.

Na sequência, apresentamos outras duas estratégias utilizadas no ensino e na aprendizagem de recursos linguísticos para instanciação do gênero episódio, utilizadas com os alunos participantes das oficinas do projeto de extensão Ateliê de Textos.

### 3.4 ESTRATÉGIAS DO ATELIÊ DE TEXTOS

Além das estratégias do CEA, utilizamos, com os alunos participantes das oficinas do projeto de extensão Ateliê de Textos, outras duas estratégias que auxiliaram na aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero episódio: o bilhete orientador e a socialização. Elas vêm sendo utilizadas desde 2011 no projeto de extensão e têm contribuído para melhora evolutiva dos textos produzidos pelos alunos. Na sequência, abordamos essas duas estratégias, primeiro, o bilhete orientador, uma forma de *feedback* para as reescritas dos textos produzidos pelos alunos e, depois, a socialização, uma forma de publicação e de divulgação desses textos na sociedade.

#### 3.4.1 Bilhete orientador

Uma das estratégias do projeto de extensão Ateliê de Textos, que acrescentamos ao CEA na dinamização desta pesquisa, é o bilhete orientador. Trata-se de uma forma de *feedback* textual interativo (RUIZ, 2010), que contém comentários mais longos feitos pelo professor na sequência do texto do aluno ou em uma folha ou bilhete separado do texto (tudo vai depender do espaço disponível e da quantidade de orientações necessárias). Segundo a autora, os bilhetes são autoexplicativos, o professor só os entrega aos alunos, e a interação passa a ocorrer entre o aluno e o bilhete.

Esse modelo de *feedback* interativo configura uma atuação específica de análise dos textos dos alunos pelo professor. De acordo ainda com Ruiz (2010), o professor pode realizar a avaliação dos textos de seus alunos a partir de diferentes abordagens: 1) indicativa, em que o docente apenas sinaliza inadequações no texto do aluno; 2) resolutive, em que as corrige; classificatória, em que as classifica; e 3) textual interativa, em que as explica ao aluno. A autora reitera que não há um grau de importância entre as abordagens, pelo contrário, elas podem e devem ser complementares. O bilhete orientador é produzido, sobretudo, sob o viés da perspectiva textual interativa, pois busca explicar inadequações possíveis e sugerir algumas mudanças, nos mais variados níveis e estratos da língua, no texto do aluno. Além disso, o bilhete também pode conter, por exemplo, traços da avaliação indicativa, para sinalizar as partes exatas do texto, às quais as explicações ou sugestões se referem.

Ruiz (2010) afirma, ainda, que o modelo textual interativo vai além do papel de avaliador do professor, pois o docente se configura, nessa estratégia, substancialmente, pelo seu papel de assistente, disposto a auxiliar a qualquer momento, sobre qualquer aspecto do texto do aluno. Percebemos, dessa maneira, que essa abordagem interativa supera papéis tradicionais do professor, em que prevalecem apenas um ponto de vista, como apenas o indicativo ou o classificatório, em que o aluno não dispõe de muita ajuda do professor, mas de avaliações unilaterais do texto e, algumas vezes, até mesmo de julgamentos sobre o próprio aluno.

Ao estudar um *corpus* de bilhetes orientadores produzidos por professores de Letras em formação inicial, direcionados a textos de alunos da educação básica brasileira, participantes do projeto de extensão Ateliê de Textos, Fuzer (2012) propôs uma organização do bilhete orientador, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Movimentos e passos do bilhete orientador.

<b>Movimentos</b>	<b>Passos</b>
<b>1. Reações do leitor ao texto do aluno</b>	1.1 Estabelecimento de contato e/ou 1.2 Manifestação de opinião sobre o texto
<b>2. Elogios à produção</b>	2.1 Elogios ao aluno e/ou 2.2 Elogios ao texto em geral e/ou 2.3 Elogios a aspectos do texto
<b>3. Orientações para a reescrita</b>	3.1 Sugestões para qualificação de conteúdo e 3.2 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística
<b>4. Incentivo à reescrita</b>	4.1 Incentivo à continuação do processo e/ou 4.2 Expectativas quanto à próxima versão

Fonte: adaptado de Fuzer (2012).

Percebemos que, nessa configuração, o bilhete orientador apresenta tanto elogios quanto orientações para melhoria do texto e, inclusive, os elogios aparecem antes das orientações para a reescrita. Muitas vezes, os estudantes esperam receber de volta do professor, em seu texto, apenas rabiscos e correções, muitas vezes em vermelho, o que os deixa desanimados em relação ao processo de escrita (LAJOLO, 1995). Partindo de elogios vindos inicialmente do professor, por outro lado, os alunos sentem-se valorizados e engajam-se muito mais na reescrita (FUZER, 2012). Assim, na pesquisa que desenvolvemos aqui, adotamos também os movimentos e passos do bilhete orientador proposto por Fuzer (2012) para motivar os estudantes na reescrita. O exemplo 53 mostra um bilhete elaborado no projeto de extensão Ateliê de Textos:



### Exemplo 53 – Bilhete orientador para a 1ª versão do texto individual de J7.

---

J7<sup>122</sup>, o frio tem suas belezas naturais, né? Seu texto apresenta lembranças de uma experiência fascinante! Atendeu à proposta de produção do gênero episódio porque apresenta as etapas, parabéns!

Abaixo estão algumas orientações para tornar o texto ainda melhor.

1- Para explicar melhor alguns fatos e acontecimentos ao leitor, que não participou da sua estória, atente às questões:

- Você sempre vai para Formigueiro nas férias? Como você estava se sentindo ao saber que a data da viagem se aproximava?
- Você gosta de café feito no fogão a lenha?
- Você comia alguma coisa para acompanhar o café?
- O açude ficava longe da casa em que estava?
- Como sua avó reagiu ao seu pedido de ir ver o açude congelado?
- Você foi acompanhado de quem? Foram a pé?
- Estava muito frio no caminho de casa até o açude?

2- O título enriquece a estória e pode despertar o interesse dos leitores. Pensando nisso, que tal dar um título a sua estória?

Aguardamos ansiosos pela nova versão do texto.

Abraço, equipe do Ateliê de Textos.

---

Nesse bilhete, elaborado conjuntamente pela equipe do Ateliê de Textos<sup>123</sup>, aparecem os quatro movimentos: 1) reações do leitor, ao falar das belezas do frio; 2) elogios, ao falar que o texto atende à proposta de produção de um episódio; 3) orientações para a reescrita, ao instigar o autor a falar mais sobre emoções e a pensar em um título e 4) incentivo à reescrita, quando a equipe diz que aguarda ansiosa pela nova versão do texto. É importante que todos os alunos recebam um número aproximado de orientações para reescrita, para que eles não pensem que um texto está melhor que o outro apenas por ter recebido mais ou menos orientações. Essa paridade no número de orientações vai ao encontro de um dos objetivos do CEA: proporcionar igualmente, para todos os estudantes, o aprendizado de recursos da língua a partir de gêneros de texto.

O bilhete, com base nas perguntas feitas nas orientações para reescrita, instaura um dialogismo com os alunos. Os alunos respondem às perguntas de diferentes formas. Penteadó e Mesko (2006) propuseram três tipos de respostas do aluno ao bilhete orientador: reelaboração, escamoteamento e réplica. Na **reelaboração**, o aluno soluciona o problema no texto, acrescentando ou modificando informações. Vejamos o Quadro 12.

---

<sup>122</sup> J7 é o código utilizado para substituir o nome do aluno. No capítulo de metodologia, na seção 4.2.1.2 encontram-se informações sobre os códigos para referir-se aos textos dos alunos.

<sup>123</sup> No capítulo de Metodologia, na seção 4.2.1.2, são encontradas informações acerca dos participantes da equipe.

Quadro 12 – Reelaboração.

<b>1ª versão individual de J7</b>	Num dia que eu fui para formigueiro para visitar minha Bisavó eu tinha uns 10 anos era inverno eu tinha ido aproveitar as férias que tinha tido naquele período estava muito frio porque era um lugar com altitude.
<b>Bilhete orientador</b>	Você sempre vai para Formigueiro nas férias? Como você estava se sentindo ao saber que a data da viagem se aproximava?
<b>2ª versão individual de J7</b>	Num dia que eu fui para formigueiro para visitar minha Bisavó eu aproveitei as férias de Inverno da escola, eu sempre ia para formigueiro nas férias normais mas nas de inverno foi a primeira vez, quando eu soube eu fiquei animado.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 12, verifica-se que o aluno atendeu às duas orientações solicitadas pelo bilhete: dizer se ir para a cidade de Formigueiro nas férias era rotineiro e expressar como se sentia com esse passeio.

No **escamoteamento**, o escritor mantém o problema destacado, sem fazer as alterações solicitadas no bilhete. O Quadro 13 mostra essa forma de resposta ao bilhete orientador.

Quadro 13 – Escamoteamento.

<b>1ª versão individual de N7</b>	Sou um menino que gosta muito de tocar gaita, Eu me dedico muito a este instrumento acho ele muito legal todas as quintas eu tenho aula de gaita na escola, Meus amigos e eu gostamos muito do tocar por isso fomos convidados para tocar no programa Galpão Criolo, então no dia 20 de setembro eu e meus amigos fomos para o cenário de gravação.
<b>Bilhete orientador</b>	Muitas pessoas gostam de tocar acordeon e nem por isso são convidadas para participarem de programas de televisão. Acredito que a equipe do Galpão Criolo tenha apreciado o toque do personagem narrador e seus amigos, não? Busque inserir isso no texto, como o programa ficou sabendo que vocês tocam acordeon?
<b>2ª versão individual de N7</b>	Sou um menino que gosta muito de tocar acordeon, Eu me dedico muito a este instrumento acho ele muito legal, na minha escola tem um projeto que todas as quintas eu tenho aula de acordeon, Meus amigos e eu gostamos muito do tocar por isso fomos convidados para tocar no programa Galpão Criolo, Galpão Criolo é um programa de TV que passa todos os sábados de manhã na RBS, Recebemos o convite uma semana antes do dia do programa, No dia 20 de setembro fomos para o lugar da gravação

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 13, verifica-se que o aluno não atendeu à solicitação do bilhete, em que deveria explicar como o programa de televisão Galpão Criolo conheceu o projeto de música e convidou os personagens para tocarem na televisão. O trecho manteve-se inalterado em relação a essa orientação. De acordo com Penteadó e Mesko (2006), nesse caso, o aluno mantém-se distante do texto e apaga-se como autor.

Na **réplica**, o aluno responde diretamente ao bilhete, sem que a informação nova tenha alguma coesão interna com texto (FUZER et al., 2015). O Quadro 14 mostra um caso de réplica.

Quadro 14 – Réplica.

<p><b>1ª versão individual de K7</b></p>	<p>Era uma vez um menino que morava na rua com sua irmã, eles se chamava ale e Julia e ale tinha 18 anos e Julia tinha 16 eles eram dois irmãos muito unidos mesmo passando muita necessidade nas ruas eles não vão dexistir, dos seus sonhos, um dia ale pega um pau e começa a cantar na rua para conseguir dinheiro por que ele quer ser um cantor de funk.</p> <p>E no dia seguinte alê e juia se dividiram suas tarefas na rua alê cantava e Julia catava papelão e latinha na rua para ajudar seu irmão alê a conquistar seu sonho de ser funkeiro e artista.</p> <p>alê começou a contar seu dinheiro já tinha no total já tinha 1000 reais a total do dinheiro para ele pagar sua gravação para ver se consegue passar no teste para ser cantor de funk e finalmente conseguiu passar no teste é famoso agora ele comprou uma masao para ele e para Julia e agora eles sairão da rua mais eles tem do bom e do melhor agora e feliz mesmo agora nunca dexista dos seus sonhos sonhar corre atrás de tudo.</p>
<p><b>Bilhete orientador</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como eles se sentiam enquanto viviam na rua?</li> <li>2. Qual foi a reação de Juliana ao perceber que seu irmão estava cantando?</li> <li>3. Os irmãos ficaram contentes ao saber que conseguiram a quantia necessária para o teste?</li> <li>4. O que eles sentem agora, após terem conseguido comprar sua casa?</li> </ol>
<p><b>2ª versão individual de K7</b></p>	<p><b>[resposta à orientação 1]</b> Os irmãos alê e Julia agora estão, mais feliz agora do que antes porque quando moravam na ruas passavam riscos necessidade e nem frio e fome.</p> <p>Julia não sabia que alê tinha videos no you tube Quando ela abriu o you tube ela viu muito videos ficou muito feliz com seu irmão porque ele tinha ido para internete ela adorou a novidade Julia nunca esperava isso na vida dela.</p> <p><b>[resposta à orientação 2]</b> Quando alê falou antes tenho o dinheiro ficou muito feliz mais do que nada</p> <p><b>[resposta à orientação 3]</b> ele falou deus olhou para a terra e falou aquele vai conseguir se cantor,</p> <p><b>[resposta à orientação 4]</b> ale falou conseguimos comprar nossa casa mais ele falou agora a gente compra nossa casa e nossos pais vim atrás de nos e Julia falou quando a gente tava napior situação nossos pais não procuraram nós agora a gente tá na melhor situação eles que não vem atrás de nós eles não vim atrás de nós Julia e alê falou não vou dar nada do dinheiero para eles e julia falou: mais são nossos país e alê falou nao enteressa se são nossos pais Julia tu tem que pensar eles deixaram nos quando tavamos na pior agora que tamos na melhor eles vem correndo atrás julia não para mim eles não são mais os meus pais se são teu julia o problema não e meu julia tu vais se da muito mal com eles entendeu to indo em bora não quer ficar aqui mais TCHAU ATÉ NUNCA MAIS JULIA.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 14, o aluno apenas responde ao bilhete orientador na nova versão do texto e deixa para trás informações importantes que apareciam na primeira versão, causando grandes lacunas de informações no novo texto. Percebemos que o estudante entendeu as orientações do bilhete, porém não entendeu que elas deveriam ser usadas para reescrever o mesmo texto. Pelo seu texto, infere-se que imaginou que a função do bilhete orientador era produzir um novo texto.

As três categorias propostas por Penteadó e Mesko (2006) foram ampliadas por Gerhardt et al. (2013), que propõem a categoria exclusão, em que o aluno exclui a passagem problemática de seu texto. O Quadro 15 evidencia essa forma de resposta ao bilhete orientador.

Quadro 15 – Exclusão.

<p><b>1ª versão individual de D6</b></p>	<p>Era uma vez um lugar onde morava, uma menina chamada Kaune ela morava com a mãe é com dois irmãos numa fazenda do interior a Coitada tinha que acordar seis horas da manhã pra dar pras galinhas comida é <b>pegar os ovos</b> que elas colocavam so que tinha <b>uma galinha que quase nem colocava ovo</b> é a menina começou a ficar intrigada, ficar com muita curiosidade, um belo dia ela falou para sua mãe Estefani, mãe acho que a galinha fifi não estabeem, a mae da Kauane falou para sua filha, filha você deve ta enchergando coisa, porque eu fui hoje tarde la é <b>ela já tinha colocado cinco ovo</b> a menina ficou furiosa porque quando ela ia <b>pegar ovo</b> na sesta da galinha a galinha não tinha colaca se quer <b>um misero ovo</b> so que o estranho é que quando a mãe da menina ia no galinheiro o cesto tava cheio de ovos, dai a mãe da menina a chava que ela que não queria ir <b>buscar os ovos</b> é acabava xingando a pobre menina, que não tinha cupa nem uma so que um dia a menina de cidiu eu vou virar detetive é resolver ese problema todo. A menina falou da idéia que ela teve no começo a mãe dela deu risada é falou filha você ta louca, mais como a mãe sabia que quando a filha colocava algo na cabeça ela não tirava mais da cabeça ate descobrir o que era <b>galinhas conversavam</b> ela desmaiou, só que quando ela acordou ela tava no meio de varias galinhas é o pior ela viu que era reau <b>as galinhas falam</b>, umas das galinhas que <b>era aquela la que não botava ovo</b>, era a lider das galinhas <b>ela explicou</b>, a menina que ela era chefe de uma liderança de galinhas é que precisavam da, ajuda da menina pra uma missão so que a menina jurou lealdade as galinhas, então a partir dese dia elas viraram melhores amigas para sempre e ela se foi elas é a menina foram a mais uma aventuras.</p>
<p><b>Bilhete orientador</b></p>	<p>2. Fiquei curiosa para saber por que não havia ovos quando a menina observava as galinhas. Esse motivo não aparece na estória. As questões a seguir podem auxiliar a resolver isso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a ligação do sumiço dos ovos com a descoberta da fala das galinhas?</li> </ul>
<p><b>2ª versão individual de D6</b></p>	<p>Era uma vez uma menina chamada Kaiane, ela morava com a mãe é com dois irmãos numa fazenda do interior Ela sonhava em ser detetive porque ela era muito curiosa queria sempre sabe de tudo um fato que a motivou a imda mais foi o fato dela ver as galinhas falando. Depois disso ela perguntou para sua mãe Mãe as galinha fala. A mãe dela falou para com iso menina claro que não onde ja se viu uma galinha falar. Mas a menina que não era buraénem desistir das coisas foi logo querendo inVestigar ela olhou os cestos para ver se não estavam furados, olhou as galinhas quero dizer ela olhou as penas, os pés, as pernas os bicos tudo para ver se elas não estavam duentes, mais nem uma estava duente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 15, o aluno exclui o problema do sumiço dos ovos e permanece apenas com a informação de que as galinhas falavam. Neste caso, o estudante até pode ter entendido o problema indicado pelo bilhete orientador, mas achou mais conveniente retirar o problema do texto. O recurso de exclusão, neste caso, foi bem aplicado, pois o texto tornar-se-ia muito longo e confuso de se resolver se os dois problemas fossem mantidos: o sumiço dos ovos e a fala das galinhas.

### 3.4.2 Socialização

Outro recurso que compõe a metodologia de ensino desenvolvida no projeto de extensão Ateliê de Textos e que não está contemplada nas estratégias do CEA, é a socialização dos textos escritos pelos alunos, através da publicação e lançamento de uma coletânea. De acordo com Bazerman (2006), a escrita está associada a valores de originalidade, personalidade e individualidade, por meio da qual o(s) escritor(es) deixam traços de sua existência, condições de vida, pensamentos, ações e intenções. Para o autor, a escrita fornece os meios para alcançar leitores através do tempo e do espaço, para compartilhar os pensamentos, interagir, influenciar e cooperar.

Percebemos, dessa forma, nas palavras de Bazerman (2006), a essencialidade do outro no processo de produção textual, a necessidade de um leitor para quem é compartilhado o que foi escrito. Sem esse participante, os objetivos da escrita não seriam alcançados, mesmo que o leitor seja o próprio autor do texto, como em um diário. Independente do gênero textual, desde um bilhete na geladeira, até uma carta do leitor para um jornal ou um documento oficial, requer um leitor potencial. Sob esse viés, é essencial não só a qualidade ou a experiência de escrita do autor do texto, mas também o sentido do conteúdo para os interactantes e a mensagem a ser de fato transmitida. Sobre isso, Bazerman (2006) ainda fala da importância da escrita e socialização de textos escolares:

O movimento de escrita pessoal é uma tentativa de enfrentar o peso potencialmente opressivo da autoridade. Os alunos são pelo menos as autoridades de suas próprias vidas e sentimentos. A escrita pessoal pode ser de grande interesse para as pessoas que os cercam. Mesmo se a escrita imaginativa não chega aos padrões de trabalhos profissionais publicados, tem um valor especial se é feita e compartilhada por pessoas familiares umas com as outras. Se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade, relações e compreensão mútua. (BAZERMAN, 2006, p. 18)

O autor demonstra apreço pela escrita como forma de rebeldia à opressão, advindas de diversas fontes, como as próprias políticas públicas. Em nossa pesquisa, do mesmo modo, optamos pela dinamização do CEA em uma escola que atende a crianças de uma comunidade carente, à margem, que apenas recentemente vem contando com assistência do poder público, como a existência própria escola, inaugurada em 2016. Esse cenário reflete o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola, avaliado em 4,4 na última avaliação do Ministério da Educação (MEC) realizada em 2017. Buscamos, em vista disso, por meio do projeto de extensão, levar para os estudantes participantes das oficinas a oportunidade de

visibilidade e valorização de identidades, que antes pareciam negligenciadas, por meio da produção e socialização de histórias produzidas por eles.

Depois de produzidas as últimas versões dos textos no conjunto de estratégias Construção Individual, os estudantes digitam seus textos em computadores. Nessa etapa, eles ainda protagonizam a visualização e ajuste de possíveis inadequações de escrita, sinalizadas pelos marcadores automáticos do editor de textos em que as histórias foram digitadas. Logo após, iniciam-se as produções dos elementos pré-textuais da coletânea, organizados coletivamente pelos alunos: sugestões de título, dedicatória e os agradecimentos. Depois, produzem os elementos pós-textuais: ainda em conjunto, o depoimento do grupo a ser apresentado pelo orador na sessão de lançamento da coletânea, e individualmente, os depoimentos de cada aluno-autor, abordando o que foi apreendido durante a participação no projeto e o que gostariam de destacar da experiência. São produzidas ainda fotografias dos estudantes com a camiseta do projeto, cuja imagem é diagramada na coletânea ao lado dos depoimentos.

Depois de diagramado, o livro é enviado e impresso pela a Imprensa Universitária da UFSM. Enquanto se aguarda a impressão, os mediadores das oficinas preparam os alunos com ensaios e produção de autógrafos e a escola com ornamentação para o lançamento da coletânea, quando a sessão é presencial. Cada estudante recebe convites para distribuírem a familiares, colegas e amigos. Participam então do evento os alunos-autores, a comunidade escolar, representantes da UFSM e a equipe do Ateliê de Textos. O evento conta com homenagens, retomada de melhores momentos, agradecimentos aos envolvidos e o lançamento da coletânea. Cada autor recebe exemplares do livro e entrega aos seus convidados. Quando as sessões são presenciais, os alunos-autores dispõem-se em uma mesa e fornecem autógrafos aos presentes. Nesse momento, sentem-se muito felizes e valorizados. Os convidados tiram muitas fotografias e manifestam orgulho pelo autor.

Com o cenário da pandemia do COVID-19, tanto os encontros de leitura e de produção textual quanto a sessão de lançamento, a partir de 2020, ocorreram no formato virtual. Os encontros das oficinas continuaram sendo semanais, de duas horas-aula, contemplando as mesmas estratégias do CEA e do Ateliê de Textos, mas de maneira online. Os mediadores encontravam-se remotamente com os estudantes, que encontraram algumas dificuldades de conectividade, como acesso às aulas apenas com *smartphones* e recursos limitados de usos de dados de *internet*. A maioria dos encontros foi realizada após o horário comercial, pois muitos alunos só tinham acesso aos aparelhos eletrônicos de seus pais ou responsáveis, que, durante o dia, estavam trabalhando. Mesmo assim, os alunos conseguiram produzir seus textos com o

auxílio dos mediadores em todas as estratégias dinamizadas e as estórias foram igualmente publicadas em coletâneas impressas e no formato *e-book*. Além disso, os alunos produziram *podcasts* com a contação de suas estórias. As edições online das oficinas também contaram com sessões de lançamento dos livros e dos *podcasts*, que igualmente deixaram os alunos muito felizes e a comunidade escolar muito orgulhosa.

É possível verificar, portanto, que mesmo com todas as adversidades encontradas pela comunidade, é mostrado aos alunos que eles são capazes e têm potencial para exercerem papéis sociais importantes na sociedade. Mesmo com textos de escritores em fase inicial, não tão bem escritos como os textos de escritores adultos e mais experientes, a equipe do Ateliê de Textos, os demais representantes da UFSM, os professores da escola e os familiares dos demonstram admiração pelo empenho e desenvolvimento dos alunos-autores. Destarte, alcança-se a autonomia, valorização de identidades e socialização pelo compartilhamento destacadas por Bazerman (2006).

Neste capítulo 3, abordamos as bases pedagógicas que envolvem a pesquisa, como a Pedagogia com base em Gêneros e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Dessa forma, esse capítulo dialoga com o capítulo 2, em que abordamos as bases teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional que embasam a pesquisa, como a PG e o CA. Esses dois capítulos, juntos, compõem as bases teóricas e pedagógicas que levam ao próximo capítulo, que aborda a questão metodológica da pesquisa.





## 4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas utilizadas nesta pesquisa, o contexto de dinamização desta pesquisa e de geração de dados, a constituição do universo de análise, a seleção dos *corpora* e os critérios e procedimentos de análise. As escolhas aqui dispostas objetivaram analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciação do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA). A dinamização contou com o apoio do projeto de ensino e extensão *Ateliê de Textos: práticas orientadoras para produção e avaliação de textos na perspectiva sistêmico-funcional* (GAP/ CAL, 040190, FUZER, 2011/ 2016).

A partir dessa dinamização, geramos os dados e selecionamos os *corpora* da pesquisa. Entendemos o termo *corpus*, aqui, como um conjunto de dados da análise, as amostras coletadas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), um conjunto de documentos de mesma natureza. A pesquisa-ação aqui empreendida, por envolver um contexto dinâmico e complexo de pesquisa, gerou vários dados de análise, de diferentes naturezas. Logo, a soma desses diferentes conjuntos de dados de análise constitui o que chamamos aqui de *corpora*. Para facilitar a apresentação dos *corpora*, organizamos suas partes em dois momentos: “pesquisa exploratória” e “dinamização do CEA”.

No primeiro momento, de pesquisa exploratória, antes da dinamização do CEA, ocorreu o levantamento do contexto da escola, dos alunos, das aulas de língua portuguesa e dos conhecimentos prévios dos alunos participantes acerca do gênero episódio, por meio da produção do texto para análise diagnóstica, para posterior preparação das atividades e materiais para a dinamização do CEA. Os *corpora* que constituem esse primeiro momento são: 1) ficha de observação às aulas de língua portuguesa, 2) anotações de observações dessas aulas, 3) enquête com os alunos; 4) respostas dos alunos à enquête, 5) entrevista com a professora de língua portuguesa, 6) respostas da professora à entrevista; 7) textos para análise diagnóstica, produzidos pelos alunos participantes; 8) transcrições das interações no encontro de produção do texto para análise diagnóstica.

No segundo momento, durante a dinamização do CEA, realizamos suas estratégias, quais sejam: Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Individual. Os *corpora* que constituem esse segundo momento de desenvolvimento da pesquisa são: 1) Questões de Leitura Detalhada presentes no caderno didático de atividades para leitura e produção do gênero episódio; 2) Proposta de

produção textual de episódio; 3) Excertos da transcrição das gravações em vídeo das aulas de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta; 4) Versões do texto da Construção Conjunta; 5) transcrições das interações nos encontros de Leitura Detalhada e Construção Conjunta; 6) Versões de textos da Construção Individual e 7) Excertos do bilhete orientador para o texto da Construção Conjunta e dos bilhetes orientadores para as versões de textos da Construção Individual.

Ao longo deste capítulo de metodologia, esses *corpora* serão apresentados detalhadamente. Destacamos, de início, que nem todos os *corpora* possuem os mesmos critérios e procedimentos de análise, por apresentarem variáveis de registro diferentes. Os textos dos alunos participantes são, em sua maioria, escritos e produzidos pelos alunos, destinados a um público parcialmente conhecido (professores, colegas, familiares, pesquisadores e demais leitores), buscando o objetivo de produzir uma estória, com o propósito geral das estórias – de entreter o leitor, e específico do episódio – de compartilhar experiências emocionais. Já as questões de Leitura Detalhada, presentes no caderno didático de leitura e produção de episódios, são também escritas, mas produzidas pela pesquisadora professora em formação continuada, autora desta tese, destinadas a alunos de 6º e 7º anos, em situação de aprendizagem, participantes desta pesquisa, com o objetivo de ensinar, a esses alunos, recursos linguísticos de língua portuguesa para instanciação do gênero episódio, da família das estórias. Temos, ainda, as transcrições das gravações em vídeo dos encontros em que dinamizamos as estratégias Leitura Detalhada e Construção Conjunta, em que as transcrições são escritas, mas provenientes de linguagem oral e visual-comportamental, cujo conteúdo é produzido ora pelos ministrantes das oficinas, ora pelos alunos participantes, com o objetivo de alcançar a dinamização das estratégias do CEA.

Os procedimentos e critérios de análise mais definidos são aqueles que contemplam os textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA. Esse detalhamento, nos critérios de análise dos textos dos alunos, ocorreu em função do objetivo desta pesquisa. Ao buscarmos analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciação do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), precisamos verificar as produções desse público em diferentes momentos, pois, a partir do que o aluno é capaz de fornecer, antes e depois de um processo de ensino, podemos verificar se ele utilizou ou não o que foi proposto. Por isso, elaboramos critérios de avaliação detalhados para os textos dos alunos, os quais chamamos de “Critérios de avaliação do episódio”.

Esses critérios podem ser usados por outros professores que desejam abordar gêneros de texto na escola básica brasileira, pois os critérios podem auxiliar tanto na seleção de textos modelares do gênero para a Leitura Detalhada, como na avaliação dos textos dos alunos, para verificar se eles alcançaram o gênero e, se necessário, no levantamento de aspectos do texto que os estudantes ainda precisam melhorar para a instanciação do gênero. Prontamente, a partir da realização da avaliação processual do aprendizado de recursos da língua pelo aluno, por meio dos textos produzidos antes e durante a dinamização do CEA, é possível perceber que a avaliação da aprendizagem consiste em um processo constante, em que, a cada nova produção dos alunos, os textos são analisados e o professor realiza um levantamento de aspectos que ainda precisam ser melhorados para que as produções alcancem suficientemente a adequação ao gênero foco.

Todos os demais *corpora*, apesar de não apresentarem critérios ou procedimentos de análise tão específicos, foram gerados, dinamizados e/ ou analisados de acordo com os fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, a fim de garantir e alcançar a aprendizagem de aspectos linguísticos da instanciação de textos do gênero episódio. O procedimento de análise dos *corpora* é de natureza qualitativa, com o uso de dados quantitativos, quando necessário, para apoiar ou fundamentar a análise qualitativa. As análises linguísticas focalizaram categorias do sistema de TRANSITIVIDADE e dos subsistemas de atitude e de gradação do sistema de AVALIATIVIDADE (ROSE; MARTIN, 2012).

Este capítulo dispõe, inicialmente, a natureza da pesquisa, na sequência contempla o contexto e os passos da dinamização do CEA, seguidos da caracterização dos *corpora* e dos procedimentos e dos critérios de análise.

#### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A natureza desta pesquisa envolve, sobretudo, a pesquisa-ação. Esse é um dos tipos de investigação-ação, caracterizado por desenvolver ciclos investigativos voltados à melhoria da prática do trabalho a partir de sua própria investigação e ação (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação pode ser definida, em termos gerais, como “uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

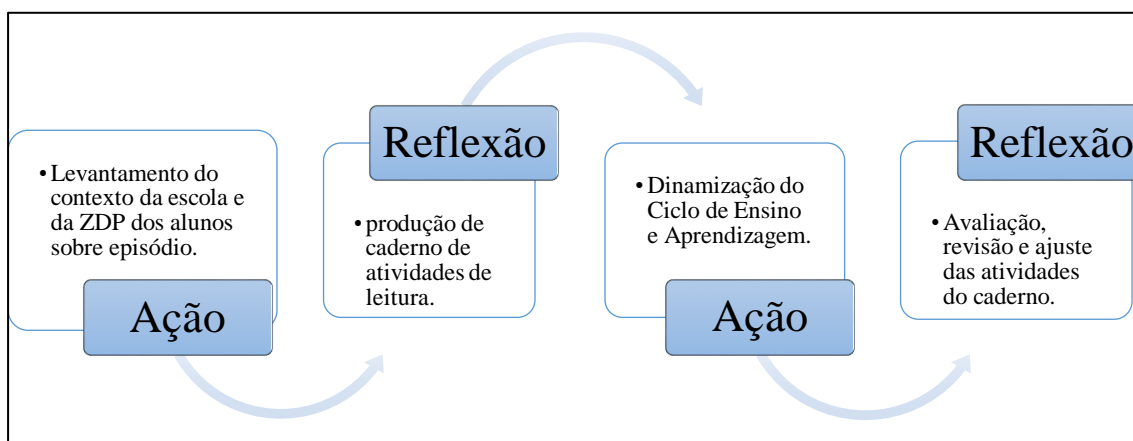
De acordo com Burns (2010), no âmbito educacional, a pesquisa-ação configura-se como uma área do conhecimento que contempla a “ ‘prática reflexiva’ e ‘o professor como pesquisador’”, envolve uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática para explorar seus

próprios contextos de ensino”. Ou seja, a sala de aula e a escola como um todo fornecem subsídios à pesquisa e ao pesquisador, o qual pode estar inserido no próprio ambiente escolar analisado e vice-versa, a partir da pesquisa de suas práticas e de seu campo, o professor-pesquisador pode fazer a ciência avançar, beneficiando o seu próprio contexto educacional.

Segundo o linguista australiano Rose (2015), em linha com os fundamentos da pesquisa-ação, o delineamento da PG foi negociado com professores de escolas primárias e secundárias australianas por meio de ciclos contínuos de planejamento, apresentação, dinamização, avaliação e replanejamento, ao longo de 30 anos (ver Capítulo 3). Diante disso, o próprio CEA, como o conhecemos hoje, é um processo de pesquisa-ação no ambiente escolar.

A Figura 18 demonstra como parte da pesquisa realizada nesta tese, como a dinamização do CEA, caracteriza-se como pesquisa-ação.

Figura 18 – Etapas da pesquisa-ação em dinamização do CEA com o episódio.



Fonte: elaborado pela autora.

Procuramos levantar as necessidades da escola e dos alunos participantes, apresentadas na seção 4.4, para, então, adaptar as atividades – de Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e de escrita para Construção Conjunta e individual de textos do gênero episódio – utilizadas na dinamização do CEA. Após a dinamização, revisamos e adaptamos as atividades quanto ao nível de dificuldade e à ordem em que apareciam no caderno, de acordo com as necessidades dos alunos de 6º e 7º ano, após, publicamo-las em formato impresso (GERHARDT; FUZER, 2020) para que os pesquisadores envolvidos na pesquisa-ação o utilizassem. Essas atividades, após os resultados das análises empreendidas, foram novamente revisadas e adaptadas, principalmente para adequá-las quanto ao número equivalente de questões para cada critério de análise do episódio, como evidenciado no capítulo 5, dedicado aos Resultados. Após todas essas revisões, o caderno didático será disponibilizado às escolas,

para que mais professores de língua portuguesa possam utilizá-lo, com diferentes alunos e em variados contextos.

Organizamos e implementamos todas as atividades do caderno didático com o apoio e o acompanhamento de professores e acadêmicos participantes da pesquisa, os quais são apresentados detalhadamente na seção 4.2 deste capítulo. Pontuamos que esses envolvidos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua prática. A professora de língua portuguesa da escola auxiliou na condução do cronograma do projeto na escola, garantindo que os alunos estivessem presentes nos encontros; participou de alguns encontros, conduzindo discussões e tirando dúvidas dos alunos; e colaborou com a avaliação e revisão das atividades, antes de serem dinamizadas com os estudantes. Inclusive, após a experiência vivenciada, a professora em questão ingressou no curso de Mestrado em Letras da UFSM, na mesma linha de pesquisa que autora desta tese e sua orientadora estão vinculadas, evidenciando seu interesse pelo processo conduzido na escola.

Ademais, no papel de professora em formação continuada, a autora desta tese também pôde se beneficiar do processo, ao revisar e refletir sobre a prática docente que realiza. No papel de pesquisadora, pôde colocar em prática os conhecimentos sobre o gênero episódio, levantados em seu Mestrado. Foi uma experiência que evidenciou uma possibilidade de ensino e aprendizagem de aspectos linguísticos, partindo do estudo de textos pelo professor, para posterior abordagem desses textos com alunos.

O professor em formação inicial, ao produzir algumas questões do caderno didático, ao auxiliar a ministrar as oficinas e, ao produzir os bilhetes orientadores, também pôde ampliar, na prática, os conhecimentos que vêm adquirindo em sua formação. Os estudantes da escola, participantes da pesquisa, tiveram uma oportunidade para melhorar suas estratégias de leitura e de escrita de gêneros escolares.

Desse modo, a pesquisa-ação configura-se como teorização indutiva, que Tripp (2015, p. 451) chama de “teorização-ação”. Sob esse viés, a análise dos dados fornece conclusões teóricas, característica que podemos aproximar também ao trabalho desenvolvido pela Linguística Aplicada. Esta, segundo Moita-Lopes (1996) caracteriza-se como “uma área de investigação [...] centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem seu foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico” (p. 22). Portanto, tanto na natureza do método empregado – pesquisa-ação – quanto na área de atuação – Linguística Aplicada – a análise dos dados possibilita conclusões teóricas. A pesquisa aqui desenvolvida, do mesmo modo, busca teorizar a partir da prática, podendo contribuir com conhecimentos da área linguística no âmbito docente.

Por mais que se relacione à Linguística Aplicada, optamos por não utilizar o termo “aplicação” para nos referirmos ao desenvolvimento do CEA na escola. De acordo com o Dicionário Aurélio Digital da Língua Portuguesa<sup>124</sup>, o termo é definido, dentre outras acepções, como “ato ou efeito de aplicar, execução prática de uma teoria”. No entanto, neste método, conforme Cecchin (2021), os participantes possuem um papel muito maior do que aplicar algo ou executar uma teoria na prática. Para além disso, o conhecimento é construído pelos participantes da pesquisa, no caso pesquisadores e professores em ação. Moita-Lopes (2006, p.18) afirma que o termo possui equívocos: “uma formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam uma solução para problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula”. Sem demora, procuramos por outro termo que considerasse os participantes mais ativos na construção da teoria.

Tal qual Cecchin (2021), para nos referirmos ao desenvolvimento do CEA na escola, optamos pelo termo “dinamização”. De acordo com o Dicionário Aurélio Digital da Língua Portuguesa, o termo significa “ato ou efeito de dinamizar”, revelando-se mais apropriado para alcançar o sentido dinâmico empregado nas ações do CEA, em que os participantes se envolvem, continuamente, ao longo do processo, para a construção de conhecimento por meio da prática.

Outra natureza dos estudos desta tese, além da pesquisa-ação, é o método de pesquisa qualitativo, o qual caracteriza-se por levantar significados a partir de análise de dados que ocorrem naturalmente, principalmente via observação e hipotensão indutiva, que parte dos dados para se chegar a uma conclusão geral (SILVERMAN, 2000). Nesta tese, envolvem um método qualitativo: 1) a identificação do contexto socioeconômico dos alunos participantes, da escola e do trabalho docente da professora de LP (seção 4.3 da Metodologia); 2) o levantamento de conhecimentos prévios sobre estórias para produção de caderno de atividades de leitura (seção 5.1 do capítulo de Resultados); 3) as interações entre os mediadores e esses alunos durante a dinamização do CEA (capítulo de Resultados); 4) as análises dos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA (capítulo de Resultados).

De acordo com Silverman (2000), a pesquisa qualitativa é frequentemente alvo de críticas, por exemplo, por poder ser influenciada pelos valores políticos ou subjetivos do pesquisador, fator que remete ao problema de confiabilidade na pesquisa qualitativa. Para evitar esse tipo de crítica, nesta tese, utilizamos quantificações, quando necessário, para ilustrar e comparar frequências de ocorrências de categorias linguísticas dos textos dos alunos, quais

---

<sup>124</sup> App disponível no *Google Play Store* para *Android*.

sejam, evidências do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE. Além disso, como recomendado por Silverman (2000), utilizamos exemplos dos *corpora*, como textos dos alunos, questões de Leitura Detalhada, proposta de produção de episódio, transcrições das interações entre mediadores e alunos, e bilhetes orientadores, para comprovar análises qualitativas.

Na sequência, dedicamos atenção ao contexto de dinamização desta pesquisa, que envolve os participantes e os locais em que as atividades ocorreram.

#### 4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para dinamização do CEA, que gerou parte dos *corpora* de análise desta pesquisa, selecionamos uma escola pública localizada em Santa Maria, RS, cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estivesse abaixo do esperado, a fim de beneficiar um contexto que necessitasse de mais amparo no âmbito educacional. A partir desse critério, selecionamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Ramos Castro, que obteve o índice de 4,4 na última avaliação do IDEB, realizada em 2017, uma avaliação extremamente baixa dentro dos valores de 0 a 10 previstos pelo indicador.

A seleção dessa escola ocorreu em conjunto com o projeto de extensão Ateliê de Textos (GAP/ CAL, 040190, FUZER, 2011/ 2016; 2016/ 2021), coordenado pela orientadora desta pesquisa. O projeto de extensão desenvolve todo o CEA, do qual coletamos os textos escritos pelos alunos participantes antes e durante a dinamização.

Inaugurada em 2016, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes, que atende às modalidades creche, pré-escola ensino fundamental, em 2019, quando o CEA fora dinamizado no espaço, contava com aproximadamente 500 alunos (essa era capacidade máxima, segundo a assessoria de comunicação da prefeitura de Santa Maria) (Prefeitura de Santa Maria, 2019). O maior número de estudantes da escola concentrava-se nas séries iniciais do EF, com cerca de 40% do alunado. Já o público dos anos finais do EF frequentava a escola no turno da manhã e compunha cerca de 20% dos estudantes da escola, segundo informações fornecidas pela professora de língua portuguesa, colaboradora do Ateliê de Textos na escola.

A escola localiza-se no bairro Diácono João Luiz Pozzobom, na Vila Maringá, região Leste da cidade de Santa Maria, entre o bairro Centro e o bairro Camobi (onde se localiza a UFSM). O bairro Diácono João Luiz Pozzobom foi fundado em 2006 e possuía, na época, 3.152 habitantes em 7,6287 km<sup>2</sup> de área, segundo a Agência de Desenvolvimento de Santa Maria. De acordo com Rizzatti e Spode (2019, p.89), trata-se de “um bairro de classe baixa, marcado por

áreas de pobreza e privação social, com a presença de ocupações irregulares, moradias precárias, muitas delas impróprias para habitação”.

Explicamos, dessa maneira, o interesse da escola pelo projeto. Como no *Reading to Learn* (MARTIN; ROSE, 2008), a presente pesquisa procurou contemplar estudantes em situação de vulnerabilidade social. Buscamos contribuir, mesmo que minimamente, com o letramento de crianças participantes do projeto na escola, a partir da dinamização do CEA, que busca igualdade de desempenho entre os alunos em termos de ensino e aprendizagem de língua materna.

Na sequência, são apresentados os participantes da pesquisa, advindos da escola e da universidade.

#### **4.2.1 Participantes da Pesquisa**

Os participantes desta pesquisa eram oriundos da escola parceira do Ateliê de Textos e da universidade à qual o projeto desta tese está vinculado.

##### *4.2.1.1 Participantes da Escola*

Parte do público envolvido da escola eram alunos do 6º e 7º anos do EF, participantes voluntários das oficinas do projeto de extensão Ateliê de Textos. Essas turmas frequentavam as aulas regulares no turno da manhã. Como as atividades do projeto de extensão foram desenvolvidas no contraturno das aulas regulares, os estudantes participaram das oficinas no turno da tarde. Os encontros do projeto de extensão ocorriam semanalmente, em 2 horas, totalizando 26 horas ao final da dinamização, desenvolvida no período de agosto a novembro de 2019. O cronograma completo de execução das oficinas consta no Apêndice K.

Visto que as atividades envolveram participantes alunos menores de 18 anos (possuíam entre 11 e 14 anos), o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/UFSM), da Universidade Federal de Santa Maria, para que fossem observados determinados cuidados, por exemplo, quanto ao sigilo das identidades e possibilidade de desistência do projeto em situação de desconforto. O projeto foi aprovado sob o registro CAAE 09939618.9.0000.5346, em 01 de abril de 2019. Para aprovação, cumprimos todas as formalidades exigidas pelo CEP/UFSM, por meio da apresentação, aos participantes, dos seguintes termos: Termo de Confidencialidade (Apêndice A), Autorização Institucional (Apêndice B), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) e Assentimento



Informado para Participar da Pesquisa (Apêndice D). Essa documentação foi assinada pela orientadora deste trabalho, pela pesquisadora, pelos participantes e seus responsáveis e está armazenada na sala 3319A do prédio 16, Centro de Educação, da UFSM.

Para o projeto de extensão, oferecemos 25 vagas, preenchidas inicialmente pelos estudantes do 6º ano, como não foram completadas, destinamos aos alunos do 7º ano. No total, contávamos com 15 estudantes participantes das oficinas, 7 do 6º ano e 8 do 7º ano. Todas as 25 vagas não foram preenchidas porque os alunos desses anos já participavam de outros projetos que beneficiavam a escola, inviabilizando a participação em todos os projetos por uma questão de logística. Não destinamos as demais vagas para os estudantes do 8º e 9º anos porque supomos que esses já estavam mais avançados na escala de níveis de aprendizado do que os alunos dos anos anteriores. Dos 15 inscritos, apenas dois alunos participantes estiveram presentes em todos os encontros, um aluno participante do 6º ano e outro aluno participante do 7º ano. Os demais faltaram de um até doze encontros, dos quais três desistiram do processo, totalizando 11 alunos com os textos publicados na coletânea de estórias.

Associamos a baixa frequência na participação das oficinas novamente ao contexto da escola e do bairro, já que alguns alunos participantes relataram não poder comparecer a alguns encontros porque precisavam realizar tarefas domésticas, cuidar dos irmãos mais novos, auxiliar com o trabalho do sustento da família, dentre outros motivos. Em um dos encontros, por exemplo, a razão para o não comparecimento de alguns alunos participantes foi o sentimento de abalo, tristeza e medo frente a um caso de violência infantil que ocorreu no bairro.

Outra parte do público envolvido da escola foi a professora de Língua Portuguesa, que atendia, na época, a todas às quatro turmas dos anos finais do EF. Ela é formada em Licenciatura em Letras – Português pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), atuava na escola havia quatro anos, desde sua inauguração, em 2016. A escolha da escola para participação no projeto também se deu pelo interesse dessa professora, que procurou a coordenadora do Ateliê de Textos em anos anteriores para investigar a possibilidade de execução do projeto de extensão na escola Maria de Lourdes.

Depois de apresentarmos os participantes da escola, dedicamo-nos, na sequência, aos participantes da universidade que estiveram envolvidos nesta pesquisa.

#### *4.2.1.2 Participantes da Universidade*

Os envolvidos nesta pesquisa, com vínculo na UFSM, foram: a pesquisadora-autora, um professor em formação inicial, a orientadora e demais participantes do projeto de extensão

Ateliê de Textos. A pesquisadora autora desta tese é licenciada Letras-Português pela UFSM, especialista em metodologias de ensino de língua portuguesa e estrangeiras pela Uninter, e mestre em Estudos Linguísticos pela UFSM. Responsável por realizar o levantamento de contexto na escola, discutir os dados coletados com o grupo de pesquisa na universidade, produzir material didático, dinamizá-lo na escola, compartilhar os resultados com a comunidade escolar e acadêmica a partir da publicação da coletânea de episódios produzida pelos alunos participantes, analisar esses produtos e seu processo (textos produzidos pelos alunos participantes em diferentes momentos antes e durante o CEA), chegar a uma conclusão a partir dos resultados e retornar à escola para compartilhá-los, por meio da publicação do caderno didático e desta tese, como um modelo para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa por meio de textos que instanciam o gênero episódio.

O processo de geração de dados na escola, produção de materiais didáticos e retorno à escola foi desenvolvido com o auxílio de outro participante da pesquisa, um graduando em Licenciatura em Letras-Português, também da UFSM. O professor em formação inicial, dessa forma, também esteve envolvido no processo de transposição didática possibilitada pelo CEA.

Ademais, participaram da pesquisa a professora orientadora desta tese, a qual é coordenadora do projeto Ateliê de Textos. Tal participação se efetivou mediante ideias para melhor condução e desenvolvimento das atividades e, outros de seus orientandos, estudantes de graduação e de pós-graduação, professores do ensino superior e da educação básica, participantes voluntários das reuniões do projeto Ateliê de Textos, em que as atividades foram discutidas. Desses participantes voluntários, cinco graduandos em Letras, muito gentilmente, realizaram as transcrições<sup>125</sup> das gravações das videoaulas de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta.

Para nos referirmos aos alunos e professora – participantes da escola – e aos mediadores – participantes da universidade – adotamos alguns códigos, a fim de manter em sigilo a identidade desses participantes, conforme exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Esses códigos são apresentados no Quadro 16.

---

<sup>125</sup> Registro, aqui, o meu agradecimento especial aos colaboradores voluntários das transcrições: Guilherme Barbat Barros, João Baptista Favero Marques, Leonardo Proença Souza, Pamela Fuzer e Paula Luza.

Quadro 16 – Sistema de códigos para os participantes da pesquisa

<b>Lugar</b>	<b>Função</b>	<b>Código</b>	<b>Número</b>
<b>Participantes da escola</b>	Alunos do 6º ano	A6	1
		B6	2
		C6	3
		D6	4
		E6	5
		F6	6
	Alunos do 7º ano	G6	7
		H7	8
		I7	9
		J7	10
		K7	11
		L7	12
		M7	13
		N7	14
	O7	15	
	Professora de Língua Portuguesa	P	
<b>Participantes da Universidade</b>	Mediadora das oficinas/ pesquisadora e professora em formação continuada	M2	
	Mediador das oficinas e professor em formação inicial	M1	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

No Quadro 16, especificamente nos códigos A6, B6, C6, D6, E6, F6, G6, cada letra representa um aluno diferente e número 6 representa que esses alunos são do 6º ano; nos códigos H7, I7, J7, K7, L7, M7, N7, O7, novamente cada letra representa um aluno diferente e o número 7 representa que esses alunos são do 7º ano. Esses códigos totalizam, pontualmente, a representação dos 15 alunos participantes das oficinas.

Uma diferenciação utilizada nesta tese, necessária de esclarecimentos, ocorre entre os termos “alunos participantes” e “alunos autores”, para referir-se aos estudantes participantes da execução da pesquisa. O termo mais utilizado, “alunos participantes”, refere-se aos estudantes que estiveram envolvidos antes e durante a dinamização do CEA. Já o termo “alunos autores” refere-se aos participantes que tiveram seus textos publicados na coletânea de estórias. Antes e ao longo da dinamização do CEA, os participantes produzem textos escritos, o que poderia aproximá-los do papel de “autor”, no entanto, como ainda são aprendizes dos aspectos linguísticos fundamentais para instanciação do gênero, e o texto entendido como um processo, por passar por várias reescritas, optamos por não chamar esses participantes de “autores”, mas de “alunos participantes”. Quando o texto foi publicado na coletânea, ficou pressuposto que os participantes já dominavam, de certa forma, aspectos linguísticos da instanciação do gênero foco, além de o texto ser entendido como produto, por estar sendo publicado, possibilitando, em vista disso, chamar os participantes, neste momento, de “alunos autores”.

A seguir, contemplamos os passos da dinamização do CEA, que envolveu o planejamento, a produção e a dinamização de caderno didático com atividades de leitura e produção textual. A partir da dinamização dos três conjuntos de estratégias do CEA, foi possível coletarmos os *corpora* desta pesquisa.

#### 4.3 PASSOS DA EXECUÇÃO DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Neste estudo, geramos vários dados de análise, principalmente por se tratar de uma pesquisa-ação, em que um número acentuado de participantes está envolvidos e diversos documentos são elaborados. Para selecionar os *corpora*, dentro de tantos materiais possíveis, recorreremos ao nosso objetivo principal: analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciamento do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

Para analisar a utilização dos recursos da língua portuguesa pelos alunos, de acordo com Rose e Martin (2012), é preciso analisar os textos produzidos por eles, pois são nessas produções que os elementos linguísticos fundamentais para instanciamento do gênero podem aparecer ou não, de maneira adequada ou não, revelando a aprendizagem ou não, nos diferentes momentos de produção. Os autores mencionam que essa avaliação dos textos deve ser feita antes e durante a dinamização do CEA, por dois motivos: 1) verificar se um mesmo estudante melhorou a utilização de recursos linguísticos ao longo do processo; e 2) identificar possíveis disparidades de utilização desses recursos entre diferentes alunos, para que o professor possa, ao longo do processo, elaborar estratégias de aprendizagem para minimizar essas lacunas entre os estudantes.

Da mesma forma, nesta pesquisa, adotamos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA como parte dos *corpora* de análise da aprendizagem de recursos linguísticos para instanciamento do gênero episódio, com vistas a atingir o objetivo geral deste estudo, mencionado anteriormente. Além disso, utilizamos outros dados de análise, produzidos antes e durante a dinamização do CEA, que completam a constituição dos *corpora* desta pesquisa. Cada um desses dados que compõe os *corpora* de análise é explicitado nas próximas subseções, de acordo com os passos de execução da pesquisa.

### 4.3.1 Pesquisa exploratória

Como parte inicial da pesquisa-ação aqui desenvolvida, utilizamos o método exploratório para entender melhor o contexto em que as atividades foram desenvolvidas. De acordo com Paiva (2019, p.13), a pesquisa exploratória “é um estudo preliminar voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação”. No nosso caso, configurou-se como um primeiro contato com a comunidade escolar, como mencionado na seção de abertura deste capítulo “antes da dinamização do CEA”, para levantamento de dados elementares para a realização de estudos mais aprofundados naquele contexto, como a dinamização do CEA.

Na pesquisa exploratória, dessa forma, consideramos o contexto específico da escola, especialmente os conhecimentos prévios que os alunos participantes do 6º ano e a professora de LP tinham sobre histórias, além da situação socioeconômica dos estudantes e da escola participante da pesquisa. Para fazer esse levantamento de contexto, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: observação, questionário e entrevista, que configuraram, por sua vez, partes dos *corpora*, como vemos, a seguir.

#### 4.3.1.1 Observação

A observação do contexto da sala de aula da turma de 6º ano ocorreu por meio do acompanhamento de duas horas-aula de língua portuguesa, ministradas pela professora dessa disciplina da escola, nos dois últimos períodos da manhã do dia 2 de abril de 2019, antes da elaboração das atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, para posterior dinamização do CEA com os estudantes. A pesquisadora utilizou uma ficha de observação (Apêndice E), com oito interrogações, para nortear aspectos a serem observados durante as aulas. Com base nessa ficha, a pesquisadora pôde realizar um relatório das observações (Apêndice F), que responde às interrogações<sup>126</sup>. Para fazer referência às interrogações da ficha, adotamos o sistema de códigos elucidado no Quadro 17.

---

<sup>126</sup> Optamos por utilizar a palavra “interrogação”, em vez de, por exemplo, “pergunta” ou “questão”, para não confundir com a palavra “questão”, utilizada no questionário, nem “pergunta”, utilizada na entrevista com a professora de língua portuguesa.

Quadro 17 – Sistema de códigos da ficha de observação.

<b>Interrogação</b>	<b>Código</b>	<b>Interrogação</b>	<b>Código</b>
1	I1	5	I5
2	I2	6	I6
3	I3	7	I7
4	I4	8	I8

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

No Quadro 17, “I” refere-se à Interrogação, e os números caracterizam a sequência das interrogações utilizadas para guiar a observação. Como organizamos em um relatório as respostas às interrogações, não há codificação para esse relatório. Ele é chamado apenas de Relatório de Observação (Apêndice F).

Por meio dessa observação, foi possível reconhecermos a quantidade de alunos da turma, 20 estudantes – 8 meninos e 12 meninas. A professora, na ocasião, solicitou a esse público, em grupos, a continuidade de escrita de contos fantásticos tradicionais a partir de um bilhete entregue a eles, com o início da estória. Nesse momento, verificamos que as meninas estavam mais empenhadas do que os meninos na tarefa. Martin e Rose (2008) já identificaram que meninas têm afeição maior por gêneros da família das estórias, que têm por propósito envolver o leitor. Pelo fato de a professora já estar abordando textos dessa família com os alunos, mesmo que sem utilizar pressupostos teóricos da LSF, a abordagem do gênero episódio foi facilitada pela familiaridade dos alunos com estórias. Além disso, a docente apresentou o desenvolvimento de trabalhos em grupos com os alunos, método que se assemelha ao trabalho colaborativo empreendido no conjunto de estratégias Construção Conjunta do CEA.

Durante a dinamização do CEA, utilizamos duas sequências de atividades de Desconstrução de dois textos que instanciam o gênero episódio, um menos elaborado e um mais elaborado em termos de linguagem, disponíveis no caderno didático (GERHARDT, FUZER; 2020, p. 27 e 46 a 47). Com o auxílio dos mediadores, essas tarefas foram realizadas pelos alunos em grupos, o que facilitou nossa abordagem, pois os estudantes já estavam familiarizados com o método de estudo colaborativo, em grupo, em função de sua utilização na realização das atividades desenvolvidas com a docente de LP da turma, conforme constatado na observação.

No entanto, identificamos um aspecto negativo durante a observação do contexto escolar: a ausência de biblioteca na escola, com a conseqüente ausência de livros para acesso aos estudantes. Esse fato, infelizmente, limita o acesso à leitura pelos alunos no cotidiano escolar e, por conseqüência, no cotidiano fora da escola. Evidenciamos, assim, a necessidade

de abordar estratégias de leitura com os estudantes da escola, a partir da dinamização do CEA, para suprir essa demanda de falta de acesso à leitura na própria escola.

Na sequência, abordamos o segundo instrumento de coleta de informações sobre a escola, que também constitui parte dos *corpora* – o questionário aos alunos.

#### 4.3.1.2 Questionário

Depois de realizadas as observações, produzimos um questionário semiestruturado para os alunos (Apêndice G), com 20 questões investigativas sobre o que não foi possível visualizarmos na observação ou para que eles pudessem contestar ou refutar hipóteses da observação, a partir de dados qualitativos, com suporte de quantitativos.

Elaboramos 18 questões objetivas, com alternativas para os alunos marcarem uma ou mais opções, sobre suas vidas fora da escola, a fim de refinar a identificação do contexto socioeconômico e escolar dos alunos, para verificar conhecimentos prévios sobre estórias. Questões que envolviam, por exemplo, pessoas com quem os adolescentes viviam; participação em projetos ou atividades fora do horário da aula; onde eles têm acesso a livros e a ambientes de leitura e de escrita (já que a escola não possui biblioteca); gosto, frequência e objetivos de leitura e escrita. Também, elaboramos 2 questões descritivas, com os mesmos propósitos, acerca de opiniões sobre a escola e sobre conhecimentos sobre narrativa. Para fazer referência a essas questões, adotamos o sistema de códigos presente no Quadro 18, em que constam códigos, também, para as respostas às questões.

Quadro 18 – Sistema de códigos para as questões do questionário

Questão	Código da Questão	Código da Resposta à Questão	Questão	Código da Questão	Código da Resposta à Questão
1	Q1	RQ1	11	Q11	RQ11
2	Q2	RQ2	12	Q12	RQ12
3	Q3	RQ3	13	Q13	RQ13
4	Q4	RQ4	14	Q14	RQ14
5	Q5	RQ5	15	Q15	RQ15
6	Q6	RQ6	16	Q16	RQ16
7	Q7	RQ7	17	Q17	RQ17
8	Q8	RQ8	18	Q18	RQ18
9	Q9	RQ9	19	Q19	RQ19
10	Q10	RQ10	20	Q20	RQ20

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

No Quadro 18, o código “Q” refere-se à Questão, o código “R”, à Resposta e os números, à sequência da disposição das questões no questionário. Cada uma dessas respostas pode corresponder, ainda, a cada um dos 19 alunos respondentes. No entanto, como mantivemos a identidade dos participantes em sigilo, para que eles se sentissem mais à vontade para responder, não há como identificar o autor das respostas e, por isso, essa referência não ocorre.

As respostas das questões objetivas (Apêndice D) evidenciaram que os alunos participavam com frequência de projetos na e fora da escola, conforme respostas à Q5, buscando um melhor desenvolvimento de vida. As histórias que mais demonstraram ler e escrever foram as chamadas “histórias em quadrinhos”, os contos, os poemas e as piadas, de acordo com respostas à Q6 e Q15.

As respostas das questões descritivas (Apêndice H), principalmente em uma questão que solicitava opiniões dos alunos acerca da escola (Q4), demonstraram que os estudantes veem o ambiente como um lugar de construção de oportunidades, como evidenciam as respostas de diferentes alunos: “Eu acho muito bom, porque se a gente estudar, vai ter um futuro melhor”; “Eu acho a escola muito legal, que ajuda a gente a aprende coisas legais que no futuro ajuda a gente”; “A escola é boa para a gente estudar e ser uma pessoa melhor”; “Ela é boa, ajuda nós a ser uma pessoa do bem”.

Em resposta à Q20, foi possível identificarmos que os conhecimentos dos alunos sobre narrativa limitavam-se a sinônimo de conto, em que alguém conta algo para outrem, como evidenciaram as respostas: *Narrativa é quando a pessoa vai falando contando a história e Narrativa é uma pessoa contando para outra pessoa.*

Na sequência, abordamos o terceiro instrumento de coleta de informações sobre a escola, que também constitui parte dos *corpora* – a entrevista à professora de língua portuguesa da escola e participante do projeto de extensão Ateliê de Textos.

#### 4.3.1.3 Entrevista

Depois de realizadas as observações e coletadas as respostas do questionário, elaboramos, ainda, um roteiro de entrevista, com 10 perguntas, sobre trabalho docente e utilização de histórias em sala de aula (Apêndice I). Realizamos essa entrevista com a professora de LP, a fim de identificarmos em que medida esses aspectos se aproximam da Pedagogia com base em Gêneros. Para fazermos referência às perguntas e respostas desse roteiro de entrevista, também adotamos um sistema de códigos, conforme evidenciado no Quadro 19.



Quadro 19 – Sistema de códigos das perguntas da entrevista

Pergunta	Código da Pergunta	Código da resposta da Pergunta	Pergunta	Código da Pergunta	Código da resposta da Pergunta
1	P1	RP1	6	RP6	RP6
2	P2	RP2	7	RP7	RP7
3	P3	RP3	8	RP8	RP8
4	P4	RP4	9	RP9	RP9
5	P5	RP5	10	RP10	RP10

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

No Quadro 19, “E” refere-se à Entrevista, “P”, à pergunta, e os números caracterizam a sequência das perguntas. Para as respostas da professora às perguntas, acrescentamos a letra “R” na frente dos códigos das perguntas.

Sobre o trabalho docente, verificamos, pelo relato da professora, que ela buscava desenvolver atividades em grupos, conforme RP4, para que os próprios alunos aprendam uns com os outros, em uma perspectiva vygotskyana, mesmo sem mencionar esse autor. Como a escola, na época, tinha pouco tempo de funcionamento (fundada em 2016), esse método era adotado, principalmente, porque os alunos vinham de diferentes escolas, com níveis de aprendizagem diferentes.

No que diz respeito ao estudo das estórias, verificamos – por meio das observações e do questionário, que a professora já realizava um estudo sobre contos com os alunos – qual gênero da família das estórias melhor poderia dar continuidade aos estudos já iniciados pela docente. Na entrevista, por meio de P9, fornecemos algumas opções, como narrativa, fábula e piada. De acordo com RP9, ela optou pela piada, pois, como ela explicou, a narrativa já estava sendo abordada com os alunos e a fábula exigiria um estudo maior, por exemplo, sobre valores e moralidade, que poderiam ser contemplados em séries mais avançadas, como 7º ou 8º ano. Em língua portuguesa, a piada é um dos tipos de materialização do gênero episódio na perspectiva da LSF, como constatou Gerhardt (2017). A partir dessa constatação, além do apreço dos estudantes por textos com o propósito de compartilhar experiências emocionais, como as piadas, demonstrado anteriormente, em resposta ao questionário, tivemos mais um motivo para escolher e manter o episódio como foco das atividades do caderno didático de dinamização das estratégias do CEA.

A partir das observações, do questionário e da entrevista, realizamos a pesquisa exploratória, ou a estratégia Negociação do Campo, proposto no CEA. Segundo os pesquisadores sistêmico-funcionalistas australianos, antes de dinamizar o CEA, é preciso investigar quais conhecimentos os alunos já possuem. Nos termos de Vygotsky (1984), é

preciso verificar em qual andaime eles estão. Somadas a essas estratégias, para constatar possíveis conhecimentos linguísticos prévios dos alunos, acerca de recursos fundamentais da língua portuguesa, para a instanciação do gênero episódio, solicitamos aos estudantes a produção de um texto em que contassem um acontecimento marcante de suas vidas e como reagiram a ele.

#### 4.3.1.4 *Produção de textos para análise diagnóstica*

Neste momento da pesquisa, ainda “antes da dinamização do CEA”, os alunos escreveram seus primeiros textos, para que os pesquisadores pudessem realizar a análise diagnóstica de possíveis conhecimentos prévios dos alunos de elementos linguísticos fundamentais do gênero episódio. Na ocasião, os mediadores solicitaram aos alunos participantes, por meio de um comando oral, a produção de uma estória que evidenciasse um acontecimento marcante da vida dos alunos e as reações deles a esses acontecimentos. Sentados em um círculo, timidamente, cada estudante contou algo inusitado que ocorreu com eles, depois, cada um deles registrou sua estória de maneira escrita. Essa timidez já fora relatada, em entrevista, pela professora dos alunos, como mostra RP10 (Apêndice J). Dessa maneira, individualmente, os alunos participantes produziram seus primeiros textos na oficina, ainda sem terem estudado o gênero episódio na perspectiva da LSF por meio da dinamização do CEA.

Neste momento das oficinas, foram produzidos 13 textos. Ainda, ao longo de toda a pesquisa, foram produzidos vários textos pelos alunos, antes e durante a dinamização do CEA e, para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, de analisar esses textos quanto à utilização de recursos da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio, nem todos os textos foram selecionados para constituírem os *corpora* de análise. Selecionamos, portanto, apenas uma amostragem, composta pelos textos de um aluno do 6º ano (B6) e de um aluno do 7º ano (J7), especificamente por terem sido os únicos discentes a participarem de todos os encontros das oficinas e por representarem anos escolares e gêneros diferentes, podendo gerar discussões pertinentes sobre as tarefas guiadas para que os alunos alcançassem um mesmo nível de conhecimento de aspectos linguísticos do gênero ao final da pesquisa. Por isso, é preciso deixar claro, aqui, também, que as análises, resultados e discussões empreendidas nesta tese focalizam uma amostragem das produções dos alunos, diante do rigor científico empenhado, do foco deste estudo e sua limitação espaço-temporal. Para realizar a referência aos textos desses dois alunos participantes, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 20.

Quadro 20 – Códigos para a amostra de textos da análise diagnóstica

<b>Texto</b>	<b>Código</b>
Análise diagnóstica de J7	J7AD
Análise diagnóstica de B6	B6AD

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

O encontro em que ocorreu a produção do texto para análise diagnóstica e os encontros em que dinamizamos as atividades de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta foram filmados e, posteriormente, transcritos, constituindo, dessa maneira nossos dados de pesquisa. Para facilitar a referência das transcrições<sup>127</sup>, adotamos o código disposto no Quadro 21.

Quadro 21 – Código usado para referência às transcrições do encontro de produção do texto para análise diagnóstica.

<b>Estratégias</b>	<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Código</b>
Produção do texto para análise diagnóstica	1º	13/08/2019	E1AD

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados.

No Quadro 21, na coluna do código, “E” refere-se à Encontro, e “AD”, à Análise Diagnóstica. Para manter o sigilo dos participantes, conforme assegurado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM, substituímos os nomes de cada aluno por códigos, conforme Quadro 16, presente na seção 4.2.1.2. Cabe destacar, ainda, que a transcrição do encontro para produção do texto para análise diagnóstica e as demais transcrições das aulas seguiram as normas do projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (UFRJ, 1970). O Quadro 22 elucida os sinais utilizados nas transcrições.

Quadro 22 – Sinais utilizados nas transcrições das falas gravadas em vídeo

<b>Ocorrências</b>	<b>Sinais</b>
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)

Fonte: (UFRJ, 1970).

<sup>127</sup> Todas as transcrições mantêm a linguagem original, sem adaptação do registro à norma-padrão.

Avaliamos os textos, produzidos antes da dinamização do CEA, para levantamento de possíveis conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero episódio, de acordo com os critérios de avaliação apresentados no Quadro 23.

Quadro 23 – Critérios de avaliação dos textos dos alunos<sup>128</sup>

Nº	Critérios de avaliação	Sim	Em parte	Não
1	Na Orientação, há personagens, lugares e/ ou atividades importantes para a estória?			
2	No Evento marcante, há algum acontecimento inesperado?			
3	Na Reação, há estado(s) emocional(is) de personagens?			
4	Há recursos de avaliação para expressar emoções?			
5	O texto possui o propósito específico de compartilhar reações emocionais?			
6	Diálogos e relatos estão sinalizados por recursos linguísticos adequados?			
7	Participantes e experiências foram adequadamente apresentados e rastreados no texto, proporcionando coesão e coerência?			
8	As experiências foram modificadas de alguma maneira, a fim de construir alguma etapa ou fase?			
9	Convenções de escrita (regência, concordância, ortografia, paragrafação, pontuação) foram atendidas?			
10	O título é adequado para a estória?			

Fonte: elaborado pela autora, com base em Fuzer (2014) e Cecchin (2020).

Elaboramos esses critérios, na época, para cumprir as demandas do projeto de extensão Ateliê de Textos e como base para produção das atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero episódio, presentes no material didático. Como mencionado na subseção 3.3.3, de referencial teórico desta tese, esse tipo de avaliação por rubrica possibilita, concomitantemente, a realização de avaliação somativa, formativa e continuada. Após a dinamização do CEA, durante as análises desta tese, detalhamos esses critérios de análise e avaliação do episódio, conforme seção 4.4.

Com os textos da análise diagnóstica, fechamos o grupo de textos que compõem a primeira parte dos *corpora*, “antes da dinamização do CEA”, quais sejam: 1) ficha de observação às aulas de língua portuguesa, 2) anotações de observações dessas aulas, 3) enquete com os alunos; 4) respostas dos alunos à enquete, 5) entrevista com a professora de língua portuguesa, 6) respostas da professora à entrevista; 7) textos para análise diagnóstica, produzidos pelos alunos participantes; e 8) transcrições das interações no encontro de produção do texto para análise diagnóstica.

<sup>128</sup> Deixo, aqui, o meu agradecimento especial à equipe do Ateliê de Textos que, na época, colaborou na discussão e revisão desse quadro de critérios.

A partir desse momento, voltamo-nos à geração de dados e constituição da segunda parte dos *corpora*, durante a “dinamização do CEA”.

### 4.3.2 Dinamização do CEA

A Dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na escola, por meio desta pesquisa, com alunos de 6º e 7º anos, envolveu, inicialmente, a estratégia Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero; depois, a Construção Conjunta; seguida da Construção Individual; e, por fim, nesta dinamização (como vemos, a seguir, na metodologia e no capítulo de Resultados), a retomada da Construção Conjunta.

Como mencionam Rose e Martin (2012), é possível iniciar a dinamização do CEA a partir de qualquer um dos três conjuntos de estratégias (leitura, escrita coletiva ou escrita individual). A partir dos resultados evidenciados pelos textos da análise diagnóstica, verificamos que os estudantes ainda precisavam aprender o gênero episódio. Por isso, nesta pesquisa, iniciamos a dinamização do CEA pela estratégia Leitura Detalhada, para que os estudantes tivessem acesso a textos modelares do gênero e que, a partir dessa leitura, tivessem subsídios linguísticos para, depois, produzir seus próprios textos, inicialmente de forma conjunta e, após, de maneira individual.

Para dinamização do CEA no contexto descrito na seção 4.2, elaboramos um caderno didático, com vistas a ensinar o gênero episódio a estudantes do 6º e 7º anos do EF, durante as oficinas do projeto de extensão Ateliê de Textos. O caderno contém atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, atividades de Construção Conjunta e Construção Individual.

Na sequência, apresentamos como cada um dos momentos da dinamização do CEA gerou as demais partes que constituem os *corpora* desta pesquisa.

#### 4.3.2.1 Questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero

Para produção das questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de textos que instanciam o gênero episódio, contemplamos características linguísticas fundamentais do gênero, de acordo com estudos prévios (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012; GERHARDT, 2017; HASSAN, 2019). Organizamos essas questões de Leitura Detalhada, junto com as questões de Construção Conjunta e Construção Individual, em um caderno didático, intitulado “Atividades de leitura e produção de episódios” (Apêndice Q). Exploramos as

atividades do caderno didático durante as oficinas do Ateliê de Textos na escola participante. O Quadro 24 evidencia a estrutura do caderno, com uma estratégia além da proposta pelo CEA, a socialização dos textos.

Quadro 24 – Estrutura do Caderno Didático para dinamização do CEA.

PARTES DO CADERNO		ATIVIDADES
1ª	<b>Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero</b>	- Questões de Leitura Detalhada de textos da família das estórias, de um exemplar <b>menos</b> elaborado de episódio e, depois, de um <b>mais</b> elaborado.
2ª	<b>Construção Conjunta</b>	- Leitura da proposta de produção de episódio. - Escrita e reescrita conjunta de um episódio.
3ª	<b>Construção Individual</b>	- Releitura da proposta de produção de episódio. - Escrita e reescrita individual de um episódio.
4ª	<b>Socialização</b>	- Escrita da Apresentação, Dedicatória e Biodatas dos alunos autores para a coletânea de episódios.

Fonte: organizado pela autora, com base em Rose e Martin (2012).

O maior número de questões desse caderno didático destina-se à Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero episódio. Produzimos essas atividades de Leitura Detalhada com base no contexto dos estudantes da escola e nas características fundamentais do gênero episódio, contemplando aspectos de diferentes estratos da linguagem, como o sistema léxico-gramatical, o sistema discurso e o contexto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As questões são de duas naturezas: abertas e fechadas. As questões abertas demandavam respostas dissertativas do participante; enquanto as questões fechadas demandavam a escolha de uma alternativa em uma lista predeterminada de opções, evidenciando aquela que melhor correspondesse a suas expectativas (GERHARDT et al., 2009).

Para a dinamização das atividades de Leitura Detalhada, tivemos quatro encontros de 2 horas, o que totalizou 8 horas. Para contemplar os conhecimentos que desejávamos dentro desse tempo, elaboramos menos questões abertas (13) e mais questões fechadas (46), pois essas otimizam o tempo de registro das respostas pelos alunos, sem afetar a necessidade de compreensão da questão, reflexão sobre as alternativas e raciocínio para escolha da resposta adequada. Elaboramos 65 questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, quase todas de natureza fechada. Durante a dinamização dessas questões, devido a demandas do contexto, como maior interlocução dos mediadores com os alunos, algumas não foram contempladas. Dinamizamos, de fato, 56 questões.

Distribuímos as questões do caderno didático em três sequências de atividades, a primeira sobre narrativas, a segunda sobre um episódio curto e a terceira sobre um episódio mais longo. Elaboramos essa disposição considerando a aprendizagem por meio de andaimes, conforme Vygotsky (1984), e os níveis de aprendizagem, conforme Christie (2012), para os quais a aprendizagem ocorre de forma gradual, partindo do mais simples até chegar ao mais complexo. A partir dessa predisposição, esperamos, também, sequências de respostas distintas, em que as primeiras poderiam ser mais simples e os próximos conjuntos mais completos e elaborados.

Para nos referirmos a essas 56 questões, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 25.

Quadro 25 – Sistema de códigos para as questões de Leitura Detalhada.

<b>Texto 1 – Narrativa “O sabiá e a girafa”</b>		<b>Texto 2 – “O Pequeno Polegar”. Estória completa. Macro gênero Narrativa.</b>		<b>Texto 3 – “O pequeno Polegar”. Parte inicial da estória. Gênero episódio</b>		<b>Texto 4 – “Os meninos morenos” Parte inicial da estória. Gênero episódio</b>	
<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Nº</b>	<b>Código</b>	<b>Nº</b>	<b>Código</b>
1	Q1T1	9	Q9T2	18	Q18T3	41	Q41T4
2	Q2T1	10	Q10T2	19	Q19T3	42	Q42T4
3	Q3T1	11	Q11T2	20	Q20T3	43	Q43T4
4	Q4T1	12	Q12T2	21	Q21T3	44	Q44T4
5	Q5T1	13	Q13T2	22	Q22T3	45	Q45T4
6	Q6T1	14	Q14T2	23	Q23T3	46	Q46T4
7	Q7T1	15	Q15T2	24	Q24T3	47	Q47T4
8	Q8T1	16	Q16T2	25	Q25T3	48	Q48T4
		17	Q17T2	26	Q26T3	49	Q49T4
				27	Q27T3	50	Q50T4
				28	Q28T3	51	Q51T4
				29	Q29T3	52	Q52T4
				30	Q30T3	53	Q53T4
				31	Q31T3	54	Q54T4
				32	Q32T3	S/N <sup>129</sup>	QSNT4
				33	Q33T3		
				S/N <sup>130</sup>	QSNT3		
				34	Q34T3		
				35	Q35T3		
				36	Q36T3		
				37	Q37T3		
				38	Q38T3		
				39	Q39T3		
				40	Q40T3		

Fonte: elaborado pela autora, com base em Gerhardt e Fuzer (2019).

<sup>129</sup> S/N: sem número (representa um jogo das etapas).

<sup>130</sup> S/N: sem número (representa um jogo das etapas e fases).

Na dinamização das atividades, os mediadores das oficinas liam as questões e orientavam os alunos participantes a encontrarem as respostas adequadas. Essa mediação procurou seguir as “fases da interação durante a leitura compartilhada” (ROSE; MARTIN, 2012), que buscam minimizar as diferenças individuais de aprendizagem dos alunos. As fases envolvem a preparação para a leitura, centralização, identificação, aprovação e elaboração, nessa sequência. Algumas vezes, os alunos não identificavam a resposta adequada logo na primeira tentativa, e os mediadores necessitavam preparar e centralizar o comando novamente, de maneira mais específica. Como mencionado na seção 4.3.2.4, esses encontros de Leitura Detalhada também foram filmados e os vídeos transcritos, configurando mais uma parte dos *corpora* desta pesquisa. No Quadro 26, são apresentados os códigos de referência para as transcrições dos quatro encontros de Leitura Detalhada, em que “E” refere-se à Encontro, e “LD”, à Leitura Detalhada.

Quadro 26 – Códigos de transcrição dos encontros de Leitura Detalhada

<b>Estratégias</b>	<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Código</b>
Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero	2º	27/08/2019	E2LD
	3º	03/09/2019	E3LD
	4º	10/09/2019	E4LD
	5º	13/09/2019	E5LD

Fonte: elaborado pela autora.

As possibilidades de respostas às atividades de leitura foram sendo construídas ao longo da leitura oral das atividades feitas pelos alunos participantes. Os mediadores orientavam os alunos a alcançar as respostas esperadas por meio de interações que seguiam as “fases da interação durante a leitura compartilhada” (MARTIN, ROSE) (ver capítulo 3).

Assim, as questões de Leitura Detalhada do Caderno Didático e as interações entre mediadores alunos participantes, nas “fases da interação da leitura compartilhada” (ROSE; MARTIN, 2012) (ver Capítulo 3, seção 3.3.1), funcionam, aqui, como dados de pesquisa para explicar o avanço ou não de alunos participantes nos diferentes momentos de escrita. Cabe destacar, ainda, que, na Leitura Detalhada, optamos por utilizar o termo “questão”, e não “atividade”, já que uma atividade pode conter uma ou mais questões. Para garantir uma análise detalhada, observamos cada uma das questões que compõem as atividades.

Não dinamizamos as questões finais, de 55 a 58, com os estudantes, pois o tempo destinado à Leitura Detalhada, na execução nas oficinas do Ateliê de Textos, conforme Cronograma (Apêndice K) foi utilizado na interlocução das questões anteriores com os alunos.



Nessa interlocução, os estudantes necessitaram atenção especial para responder às questões contempladas, pois, muitas vezes, demoravam para responder ou sequer o respondiam, o que demandava mais reelaborações de enunciados por parte dos mediadores. O excerto 1, resgatado a seguir, exemplifica uma dessas situações.

#### Excerto 1.

- J7: Associe as funções das orações da coluna da esquerda as orações materiais da coluna da direita.
- M1: Agora não são mais orações relacionais, são quais orações? - alguns alunos: Materiais
- M1: Materiais do mundo físico, do mundo externo, né? Então, primeira função indicar o problema e a segunda função apresentar uma atividade Primeira frase/primeira oração, desculpa. “Certa manhã, todos foram para mata apanhar lenha e frutas silvestres”, essa oração ela indica um problema ou está apenas apresentando uma atividade?
- Alguns alunos: Está apresentando uma atividade
- M1: Apresentando uma atividade dos personagens.
- 1 M1: “Mas os sete irmãos acabaram se perdendo dos pais” N7: Está indicando um problema, M1: Problema. Por que a oração indica um problema?
- J7: Eles se perderem.
- M1: Porque eles se perderam dos pais? ( ) E aí quando crianças se perdem dos pais isso é um problema, por quê? ((alguns segundos se passam e ninguém fala nada)) ((alunos ficam olhando para professora)) Se um adulto se perder dos amigos, isso é um problema?
- Alguns alunos: Não seria um problema
- M1: Porque adultos sabem se virar. Uma criança ou sete crianças é mais difícil, né? A gente não tem telefone pra ligar pras pessoas, ou a gente não sabe se virar sozinho, não tem força pra se virar sozinho, né? Então, é um problema pros sete irmãos estarem perdidos na floresta. Muito bem.

Fonte: transcrição das interações durante Leitura Detalhada.

Como mostra o excerto 1, os alunos não responderam imediatamente às primeiras interrogações, apenas depois de algum tempo, com nova pergunta do mediador, alguns alunos respondem à parte da questão<sup>131</sup>. Antes mesmo da realização das oficinas na escola, em entrevista com a professora de LP (Apêndice J), já havia indícios dessa falta de engajamento por parte dos alunos.

*P: a turma do sexto ano ela é um pouco apática. [...] Eles precisam ter um estímulo muito... sabe... uma coisa muito...ahh... porque se não eles não saem da caixa, sabe. Eles esperam, eles adoram copiar do quadro, eles não gostam de pensar, dá trabalho. [...] não tem aquela... o retorno sabe, imediato, que você espera quando você planeja uma aula, você imagina o que o aluno vai te perguntar, vai fazer isso, e se ele perguntar isso... Mas eles não perguntam, se eu não sugerir eles não perguntam (RP10).*

<sup>131</sup> A constatação do tempo de resposta ou ausência de respostas por parte dos alunos foi realizada pelo estudante de graduação em Letras Português da UFSM e bolsista de iniciação científica, João Baptista Fávero Marques, em parceria com o projeto guarda-chuva “Leitura e Escrita em Língua Portuguesa na Perspectiva Sistêmico-Funcional – Fase II”, da orientadora, professora Doutora Cristiane Fuzer.

Inúmeros podem ser os motivos para o baixo empenho dos alunos, como a metodologia das aulas e o contexto da comunidade. Ainda em entrevista, a professora sugeriu algumas ações que aumentam a participação dos alunos:

*P: então, tem trabalhos assim que a gente chega e num instante eles fazem. Daqui a pouco, se é algum um trabalho mais... uma folha, uma coisa assim para completar. Eles adoram folha: “- não tem folhinha hoje?”, sabe? E se você não tem aquele trabalho ali, que é alguma coisa que eles tenham que elaborar, às vezes fica duas, três aulas. Sai..., porque eu insisto..., mas eles ficam tentando não fazer, eu tentando dar um jeitinho, aí se você fizer em forma de competição, aí sim! “- Ah, é para competir? Então a gente vai fazer alguma coisa!”. Então, eles precisam estar extremamente estimulados, para sair (RP10).*

Com base nos relatos da professora, inferimos que os alunos se engajavam mais quando realizavam uma atividade manual, como preencher uma lista, ou competir com os colegas, em forma de jogos. No entanto, quando a atividade necessitava maior esforço intelectual, o engajamento não era tão vigoroso. Por isso, pensamos em atividades que fizessem mais sentido aos estudantes, mobilizando diferentes estratos da língua, por exemplo. O envolvimento dos alunos foi maior nas primeiras tarefas de Leitura Detalhada e, por isso, algumas das últimas questões precisaram ficar de fora da dinamização.

As questões não dinamizadas contemplavam um novo texto, o episódio “A princesa e o rã”. Aparece apenas a parte inicial e central do texto, que instanciavam as etapas Orientação e Evento marcante. Cabia ao estudante identificar a etapa faltante e escrevê-la. Essa atividade tinha como finalidade contemplar a estratégia Construção do Período, do conjunto de estratégias Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero do CEA (ROSE; MARTIN, 2008). Em nova dinamização deste material didático, sugerimos contemplar essa estratégia, para que todo o conjunto de estratégias de Leitura possa ser desenvolvido com os estudantes.

Na sequência, abordamos o segundo momento da dinamização do CEA – a Construção Conjunta – em que foram geradas mais três partes dos *corpora*: a proposta de produção textual, o bilhete orientador para a Construção Conjunta e o próprio texto da Construção Conjunta.

#### 4.3.2.2 Atividades de Construção Conjunta

Depois de já terem passado pela estratégia de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero episódio, os alunos participantes escreveram o texto da

Construção Conjunta, produzido coletivamente por meio da Proposta de produção de episódio (Apêndice N). Para realizar a referência a essa proposta, utilizamos o código apresentado no Quadro 27.

Quadro 27 – Código da proposta de produção textual.

<b>Texto</b>	<b>Código</b>
Proposta de Produção Textual	PPT

Fonte: elaborado pela autora.

Os conhecimentos mobilizados na leitura foram utilizados pelos estudantes na produção do texto, o que será melhor evidenciado no capítulo 5, de resultados. Para realização do conjunto de estratégias Construção Conjunta, além da proposta de produção de texto, os alunos participantes contaram com o auxílio dos mediadores das oficinas para relembrar elementos linguísticos, estrutura e propósito do gênero episódio ao longo da produção.

Depois de escrita a primeira versão do texto conjunto, os mediadores das oficinas analisaram o texto quanto aos critérios de avaliação do episódio, elaborados, na época, para o projeto de extensão, conforme Quadro 23, vide seção 4.3.2.4. Com base nos resultados dessa avaliação, os mediadores produziram um bilhete orientador (Apêndice O), com orientações, perguntas, sugestões e comandos para a reescrita do texto conjunto. Para realizar a referência a esse bilhete orientador, utilizamos o código apresentado no Quadro 28.

Quadro 28 – Código do bilhete orientador para o texto da Construção Conjunta.

<b>Texto</b>	<b>Código</b>
Bilhete orientador para a Construção Conjunta	BOCC

Fonte: elaborado pela autora.

Em um novo encontro, os mediadores forneceram esse bilhete orientador aos alunos, e esses puderam, ainda com o auxílio dos mediadores, qualificar o texto quanto à instanciação de episódio, produzindo a segunda versão desse texto. No entanto, como havia várias orientações no bilhete (15 orientações), os alunos não conseguiram concluir a reescrita do texto quanto a todas as orientações nesse encontro. Como destinamos os próximos encontros à Construção Individual, conforme cronograma do projeto de extensão Ateliê de Textos (Apêndice K), só retomamos o texto da Construção Conjunta ao final dos encontros de Construção Individual. Mesmo com a segunda versão do texto coletivo sendo escrito em datas bem afastadas (8

semanas), temos apenas duas versões do texto da Construção Conjunta. Para nos referirmos a essas duas versões do texto, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 29.

Quadro 29 – Códigos das versões do texto da Construção Conjunta.

<b>Texto</b>	<b>Código</b>
Construção Conjunta – 1ª versão	CC1
Construção Conjunta – 2ª versão (final)	CCF

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe diferenciar outros dois conceitos utilizados nesta tese, para nos referirmos aos *corpora*: textos e versões. São chamados de *textos* 1) as produções dos alunos feitas inicialmente para análise diagnóstica; 2) a produção conjunta; e 3) as produções individuais dos alunos após a Construção Conjunta. As *versões* representam as reescritas de textos dentro de algum desses três conjuntos.

Como o encontro para produção do texto para análise diagnóstica do gênero episódio e os encontros para Leitura Detalhada foram filmados e transcritos, os encontros de Construção Conjunta também foram filmados e transcritos. O Quadro 30 elucida os códigos para as transcrições dos três encontros da Construção Conjunta, em que “E” refere-se à Encontro, e “CC”, à Construção Conjunta.

Quadro 30 – Códigos das transcrições dos encontros de Construção Conjunta.

<b>Estratégias</b>	<b>Encontro</b>	<b>Data</b>	<b>Código</b>
Construção Conjunta	6º	17/09/2019	E6CC
	7º	24/09/2019	E7CC
	13º	12/11/2019	E13CC

Fonte: elaborado pela autora.

Temos, desse modo, a produção de duas versões do texto coletivo, o bilhete orientador e as transcrições dos três encontros, compondo mais uma parte dos *corpora* de análise desta tese. A seguir, dedicamo-nos ao terceiro momento de dinamização do CEA, a Construção Individual, que gerou a primeira e última versão do texto individual de B6 e de J7 e os bilhetes orientadores a esses textos.

#### 4.3.2.3 Atividades de Construção Individual

Depois de já terem passado pela estratégia de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero episódio e pela estratégia de Construção Conjunta, os alunos

participantes produziram seus textos individuais na estratégia Construção Individual. A escrita dos textos individuais ocorreu com base na mesma proposta de produção de episódio (Apêndice N) utilizada para a produção do texto conjunto. Nesse momento, foram produzidos 11 textos, dos quais: 4 textos foram reescritos 4 vezes (5 versões), 5 textos foram reescritos 3 vezes (4 versões), e 2 foram reescritos 2 vezes (3 versões). Essa disparidade no número de reescritas ocorre porque alguns alunos não compareceram a um ou dois encontros da Construção Individual. No Apêndice M, consta quantas versões cada aluno participante produziu ao longo de todo o CEA.

Novamente, para cumprir o objetivo geral de analisar textos de alunos quanto à utilização de recursos da língua para instanciação do gênero episódio, por alunos dos anos finais do ensino fundamental, em dinamização do CEA, selecionamos apenas uma amostra dos textos da Construção Individual para compor essa parte dos *corpora* da pesquisa. Essa amostra abrange a primeira e última versão dos textos produzidos por B6 e J7, ou seja, são os mesmos alunos cujos textos foram selecionados na amostragem para produção escrita da avaliação diagnóstica do gênero. Para fazer a referência a esses textos dos *corpora*, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 31.

Quadro 31 – Códigos da amostragem de textos da Construção Individual.

<b>Texto</b>	<b>Código</b>
Construção Individual de J7 – 1ª versão	J7CI1
Construção Individual de B6 – 1ª versão	B6CI1
Construção Individual de J7 – 5ª versão (final)	J7CIF
Construção Individual de B6 – 5ª versão (final)	B6CIF

Fonte: elaborado pela autora.

Ao selecionar, novamente, os textos desses estudantes, podemos estabelecer um comparativo da utilização de elementos linguísticos, por esses alunos, para instanciar o gênero episódio em diferentes momentos da pesquisa, antes e durante a dinamização do CEA.

Nesse sentido, a comparação pôde ocorrer de maneira “horizontal”, comparando-se os textos de um mesmo aluno, em diferentes momentos da pesquisa; e de maneira “vertical”, comparando-se os textos de diferentes alunos nos mesmos momentos. A avaliação horizontal, nesta pesquisa, permite analisar como as estratégias do CEA tiveram efeito no ensino e na aprendizagem de recursos linguísticos pelo aluno para instanciar o gênero; e a avaliação vertical

permite analisar se as estratégias fizeram com que os alunos alcançassem um mesmo nível de aprendizado ao final do processo, como proposto por Vygotsky (1984) e Rose e Martin (2012).

Os textos individuais dos dois alunos selecionados para esta análise foram reescritos, assim como o texto coletivo, por meio de *feedbacks* na forma de bilhetes orientadores, contendo sugestões, perguntas e comandos. Como os textos de B6 e de J7 foram reescritos 4 vezes, esses textos receberam, cada um, quatro bilhetes orientadores, totalizando 8 bilhetes orientadores que constituem essa parte dos *corpora* da pesquisa. Para se fazer referência a esses bilhetes, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 32.

Quadro 32 – Sistema de códigos dos bilhetes orientadores para os textos da Construção Individual.

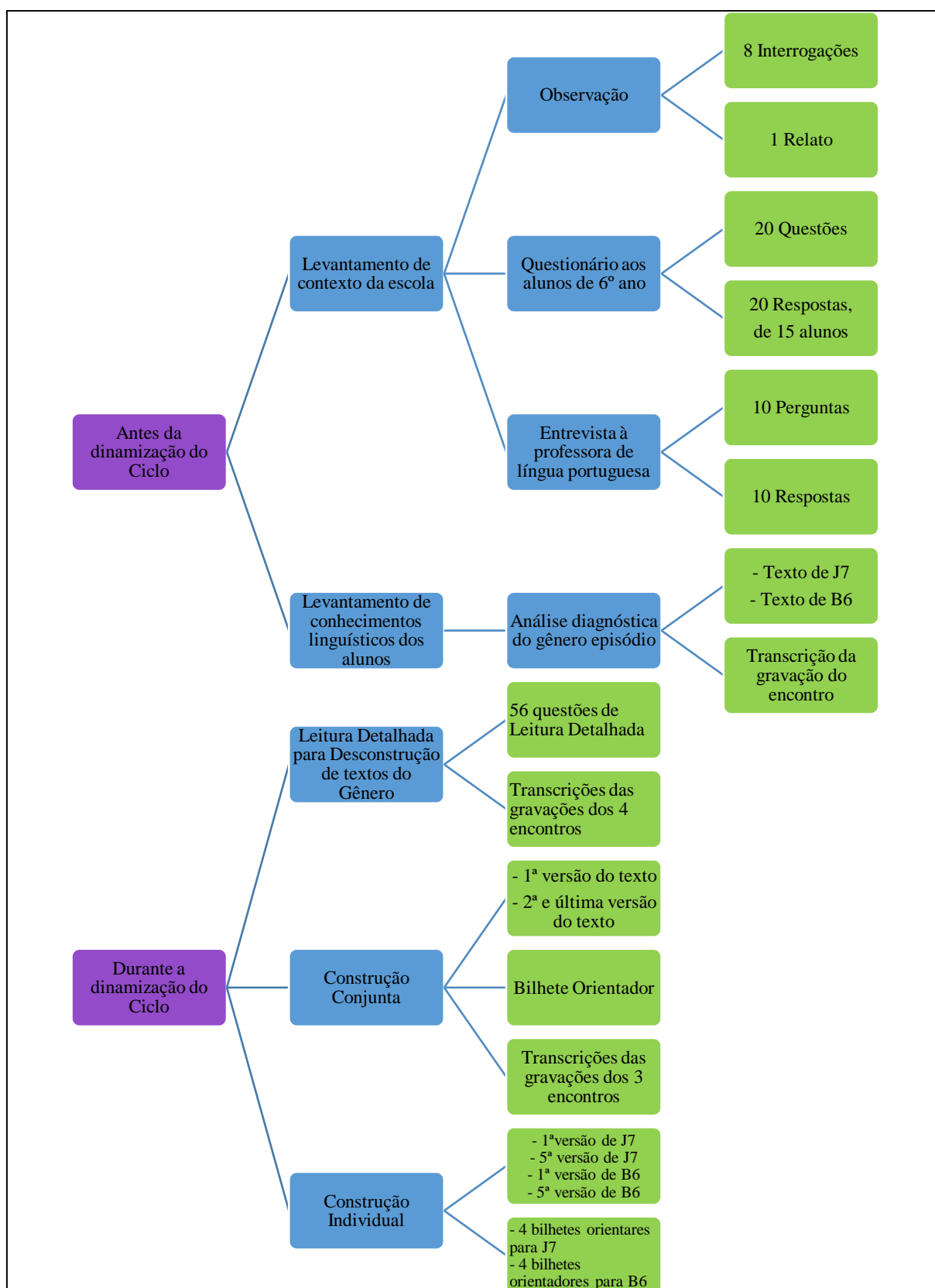
Estudante	Versão do texto Individual	Código do bilhete orientador para esses textos
J7	1 <sup>a</sup>	BOJ7CI1
	2 <sup>a</sup>	BOJ7CI2
	3 <sup>a</sup>	BOJ7CI3
	4 <sup>a</sup>	BOJ7CI4
B6	1 <sup>a</sup>	BOB6CI1
	2 <sup>a</sup>	BOB6CI2
	3 <sup>a</sup>	BOB6CI3
	4 <sup>a</sup>	BOB6CI4

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, dispomos a constituição dos *corpora* desta pesquisa e os critérios e procedimentos de análise das partes.

#### 4.4 CONSTITUIÇÃO DO *CORPORA*

Em resumo, os *corpora* desta pesquisa são constituídos por dados organizados em 15 partes, 8 produzidas antes da dinamização do CEA e 7 produzidas durante a dinamização do CEA. Para facilitar a visualização dessas partes, elaboramos a Figura 19.

Figura 19 – Partes dos *corpora* da pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Os retângulos em roxo caracterizam os dois grandes momentos em que organizamos os *corpora*, “antes do CEA” e “durante o CEA”. Os retângulos em azul são delimitações dentro desses dois grandes momentos e os retângulos em verde são as partes que compõem os *corpora*. Para cumprir o objetivo geral desta pesquisa, como já mencionado neste capítulo, realizamos análise e avaliação, especialmente, dos textos produzidos pelos alunos nos diferentes momentos da pesquisa.

Os textos produzidos pelos alunos participantes podem ser reunidos em três grupos. No Quadro 33, sistematizamo-los em três grupos e indicamos a amostragem selecionada para constituição dos *corpora* de análise.

Quadro 33 – Grupos de textos produzidos pelos alunos participantes.

<b>Momento da Dinamização do CEA</b>	<b>Textos produzidos pelos alunos participantes</b>
<b>Análise diagnóstica</b>	Texto de B6 e de J7 para análise diagnóstica de conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero episódio.
<b>Construção Conjunta</b>	1ª versão do texto produzido coletivamente por todos os participantes.
	2ª versão do texto coletivo reescrito.
<b>Construção Individual</b>	1ª versão do texto de B6 e de J7 produzido individualmente.
	4ª versão individual de B6 e de J7 reescrita.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Rose e Martin (2012).

De acordo com o Quadro 33 e conforme já apresentado na seção 4.3, os dois primeiros textos de J7 e B6 possuem apenas uma versão e representam os textos para análise diagnóstica, produzidos individualmente pelos alunos participantes, com base em comando oral de produção escrita, a qual os convidava a escrever sobre algum acontecimento marcante de suas vidas e das reações a esse evento significativo. O segundo texto é constituído de duas versões e representa o texto da Construção Conjunta, produzido coletivamente por todos os alunos participantes, com base em proposta escrita de produção textual de episódio (Apêndice N). Os terceiros textos são constituídos pelas 1ª versão e 5ª versão (última versão) da Construção Individual, produzidas por J7 e B6, com base na mesma proposta. Esse *corpus* possui, portanto oito textos produzidos pelos alunos participantes.

Também, como já mencionado na seção 4.3, delimitamos esse recorte para verificar como a produção de um texto escrito pode ser influenciada por estratégias de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, depois, de Construção Conjunta e, por



fim, de Construção Individual, ou seja, nossa hipótese é de que todos os três conjuntos de estratégias são essenciais para aprendizagem do gênero com sucesso.

Mantivemos os textos dos alunos como no original, sem adequação à norma-padrão da língua portuguesa. Essa manutenção ocorre, justamente, porque o foco deste trabalho é analisar o processo de ensino e de aprendizagem de elementos linguísticos em diferentes momentos antes e durante o CEA.

No Quadro 34, expomos um resumo dos códigos adotados para nos referirmos a cada um desses textos que compõem essa parte dos *corpora*.

Quadro 34 – Códigos de referência dos textos dos alunos.

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>
J7AD	análise diagnóstica de J7
B6AD	análise diagnóstica de B6
CC1	Construção Conjunta – 1ª versão
CCF	Construção Conjunta – 2ª versão (final)
J7CI1	Construção Individual de J7 – 1ª versão
B6CI1	Construção Individual de B6 – 1ª versão
J7CIF	Construção Individual de J7 – 5ª versão (final)
B6CIF	Construção Individual de B6 – 5ª versão (final)

Fonte: elaborado pela autora.

As demais partes dos *corpora* caracterizam dados de pesquisa para fundamentar as análises dos textos dos alunos quanto ao avanço, ou não, na utilização de recursos fundamentais da língua portuguesa para a instanciação do gênero episódio, quais sejam: categorias do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e do contexto.

Portanto, como os textos dos alunos são o ponto de partida para investigação da utilização de recursos linguísticos fundamentais do gênero episódio em dinamização do CEA, detalhamos os critérios e os procedimentos de análise dos textos dos alunos, dentre as partes que constituem os *corpora* desta pesquisa. No Anexo B, constam os textos que constituem o *corpus* da produção dos alunos analisada nesta pesquisa.

Na sequência, no próximo subcapítulo, elucidamos esses procedimentos e critérios de análise.

#### 4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS *CORPORA*

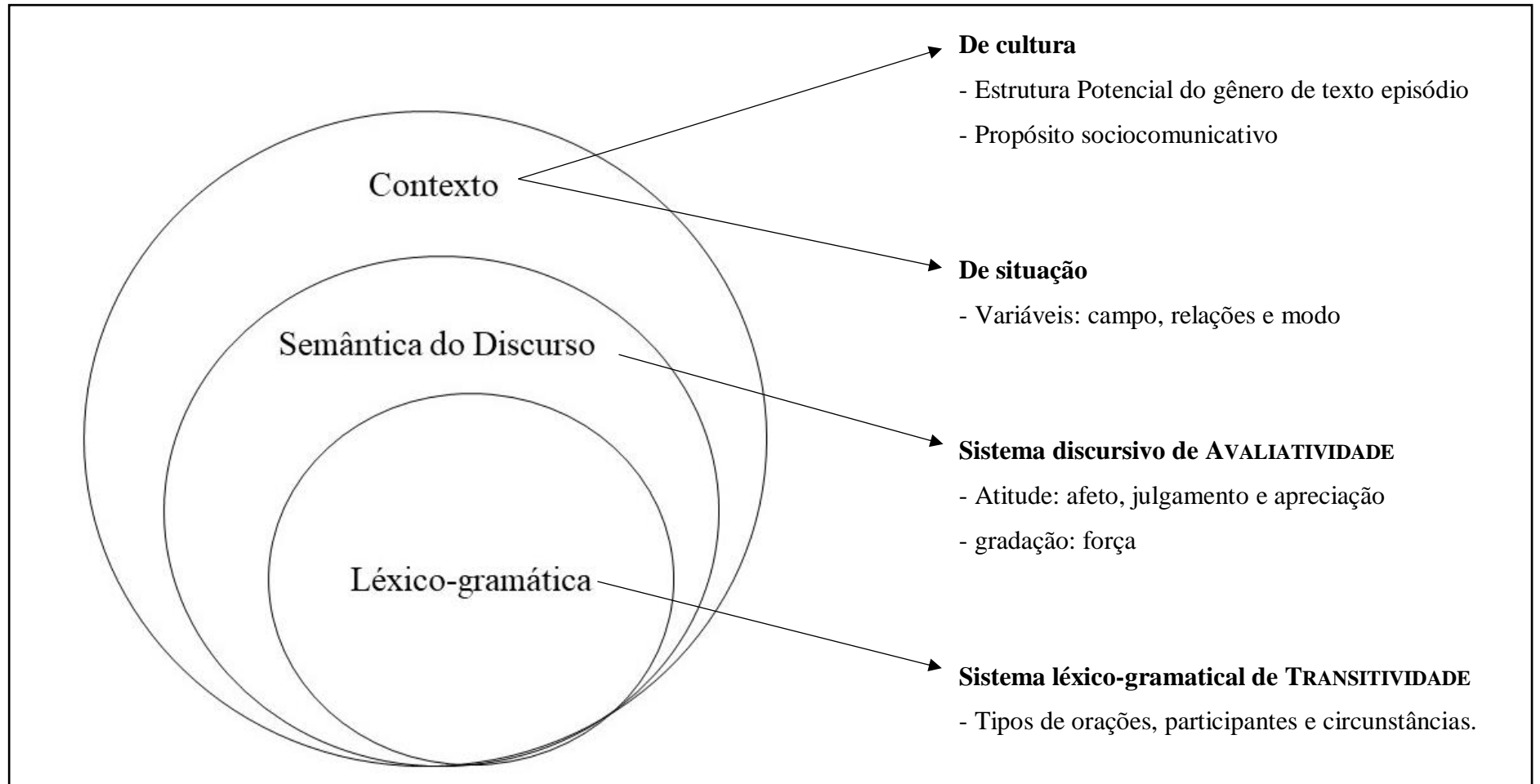
Os procedimentos de análise dos *corpora* da pesquisa, como mencionado no início deste capítulo, fundamentam-se na LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), que permite empreender análises desde o estrato mais material da linguagem até o mais abstrato, como vimos na seção 2.2 de referencial teórico. Ademais, a fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, observamos com mais profundidade e minuciosidade os textos produzidos por esses alunos em diferentes momentos da execução da pesquisa: antes e durante a dinamização do CEA.

Na sequência, detalhamos como executamos cada um desses procedimentos. Apresentamos, também, mais especificamente, os critérios de análise e avaliação dos textos produzidos pelos alunos.

##### 4.5.1 Percurso analítico dos textos dos alunos

Para a análise dos textos dos alunos, utilizamos diferentes estratos da linguagem, quais sejam: aspectos do sistema Léxico-Gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e categorias do contexto relacionadas a fases, a etapas e ao propósito do episódio. Realizamos a análise dos textos, também, com base nesses estratos, conforme Figura 20. Outrossim, essa representação foi utilizada por Cecchin (2019), mas com outras categorias, para analisar textos que instanciam o gênero relato biográfico, produzidos por alunos do 9º ano do EF, e por Silva (2016), também com outras categorias, para analisar textos da área de ciências naturais em livros didáticos do EF.

Antes de elucidarmos a referida figura, é importante ressaltar que, nesta tese, além da análise dos textos em diferentes momentos da dinamização do CEA, investigamos se as estratégias do CEA tiveram promovendo avanços na aprendizagem de elementos linguísticos fundamentais do gênero episódio. Esses avanços permitem ir além do conhecimento já empreendido anteriormente por outros pesquisadores, o que torna este estudo inovador.

Figura 20 – Níveis e categorias de análise dos *corpora*.

Fonte: organizado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Conforme a Figura 20, para análise dos textos produzidos pelos alunos “antes da dinamização do CEA” e “durante a dinamização do CEA”, consideramos os estratos da linguagem. Buscamos identificar escolhas do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e contextuais nesses textos. A partir disso, organizamos a apresentação do percurso analítico desta tese de acordo com esses três estratos. Esse recorte ocorreu para contemplar elementos linguísticos fundamentais para instanciação do gênero episódio.

Na sequência, apresentamos o percurso analítico léxico-gramatical dos textos produzidos pelos alunos.

#### 4.5.1.1 Procedimentos da análise léxico-gramatical

Quanto ao estrato da léxico-gramática, nos textos dos alunos, executamos três passos de identificação de categorias, quais sejam:

- 1) tipos de orações;
- 2) participantes personagens;
- 3) circunstâncias de localização no tempo e espaço e de modo.

Todas essas categorias, como já mencionado nesta tese, são essenciais para a instanciação do gênero episódio. Organizamos e registramos os dados desta análise conforme o Quadro 35.

Quadro 35 – Registro dos resultados da análise léxico-gramatical.

Categorias de análise			Ocorrências	
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais		
		Relacionais		
		Mentais		
		Verbais		
		Comportamentais		
		Existenciais		
		Total		
	Participantes	Personagens		
		Total		
	Circunstâncias	Localização	Tempo	
			Lugar	
		Modo		
		Total		

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

O registro dos dados encontrados na análise léxico-gramatical mostrou um panorama das realizações léxico-gramaticais nas versões de cada texto analisado (J7AD B6AD, CC1, CCF, J7CI1, B6CI1, J7CIF e B6CIF). Para esses resultados, aplicamos os critérios de avaliação do episódio quanto ao estrato da léxico-gramática, conforme quadro 36.

Quadro 36 – Critérios de avaliação de episódio e descritores quanto à léxico-gramática.

Critérios para avaliação do episódio		Sim	Em parte	Não	
Léxico-Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?	Predominam orações existenciais e/ ou relacionais para representar o cenário, orações materiais e comportamentais para representar atividades e orações mentais para representar experiências emocionais dos participantes.	São usadas orações relacionais e orações materiais para representar o cenário e as atividades, mas não há representação de experiências emocionais.	Orações representam outros tipos de experiências não compatíveis com o propósito de compartilhar experiências emocionais.
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupos e orações, situam o cenário e os eventos no tempo e no espaço e sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos e orações, especificam como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupo ou orações, situam o cenário ou os eventos no tempo ou no espaço ou sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos ou orações, especificam como as atividades se desdobram ou sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupo ou orações, não situam o cenário, nem os eventos no tempo, nem no espaço, nem sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos ou orações, não especificam como as atividades se desdobram, nem sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Os critérios de avaliação que envolvem a léxico-gramática são compostos por categorias das orações, participantes e circunstâncias, fazendo um paralelo com os critérios de análise. Para cada critério de avaliação, elencamos três possíveis formas de atendimento por rubrica: “sim”, quando o texto atendia ao critério, “em parte”, quando atendia parcialmente, e “não”, quando não atendia. Para cada uma dessas opções, como indicado por Fernandes (2021) para o trabalho com rubrica, elaboramos descritores que consideram aspectos qualitativos e quantitativos dos resultados das análises, para delimitar o que entendíamos por “sim”, “em parte” e “não” em cada critério.

Em seguida, descrevemos os passos da análise semântica-discursiva dos textos.

#### 4.5.1.2 Procedimentos da análise semântico-discursiva

Quanto ao estrato semântico-discurso, nos textos produzidos pelos alunos, analisamos categorias do subsistema de atitude e de gradação do sistema de AVALIATIVIDADE. Essa análise partiu das análises léxico-gramaticais anteriores, que permitiram, por exemplo, identificar o participante ou o processo avaliado. Para a análise discursiva, executamos os seguintes passos:

- 1) Identificação de avaliações de afeto;
- 2) Identificação de avaliações de apreciação;
- 3) Identificação de avaliações de julgamento;
- 4) Identificação de avaliações de gradação – força.

Registramos e organizamos esses resultados conforme o Quadro 37.

Quadro 37 – Registro dos resultados da análise de atitude e gradação do sistema de AVALIATIVIDADE.

Categorias de análise		Ocorrências
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto
		apreciação
		julgamento
	Total	
	gradação	força
		Total

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Depois de analisar os textos dos alunos quanto aos critérios discursivos e de visualizar um panorama de realização dessas categorias nos textos, aplicamos os critérios de avaliação semântico-discursivos do episódio, conforme Quadro 38:

Quadro 38 – Critérios de avaliação do episódio e descritores semântico-discursivos.

Critérios para avaliação do episódio		Sim	Em parte	Não
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE			
	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?	Avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação são usadas para expressar experiências emocionais.	Avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação são usadas para expressar experiências emocionais.	Avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação não são usadas para expressar experiências emocionais.
	4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação em experiências emocionais.	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação em experiências emocionais.	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação em outros tipos de experiências ou não ocorrem no texto.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Os critérios de avaliação semântico-discursivos contemplam o subsistema de atitude e de gradação do sistema de AVALIATIVIDADE. Novamente, para cada critério de avaliação, o atendimento poderia ser categorizado por rubrica como “sim”, “em parte” e “não”, e cada uma dessas possibilidades compunha descritores específicos.

Em seguida, abordamos os passos da análise no estrato contextual dos textos.

#### 4.5.1.3 Procedimentos da análise contextual

Quanto ao estrato do contexto da língua, ainda nos textos produzidos pelos alunos, verificamos as variáveis do contexto, se as experiências estavam organizadas nas etapas e fases do gênero episódio e se atendiam ao propósito desse gênero. Para isso, consideramos as análises anteriores, léxico-gramaticais e discursivas, que constroem os significados do texto e evidenciam o contexto. Na análise contextual, adotamos os seguintes passos:

- 1) levantamento do campo, relações e modo dentro do texto (da estória);
- 2) levantamento do campo, relações e modo fora do texto (produção e circulação);
- 3) identificação das fases que organizam os textos;
- 4) identificação das etapas que organizam os textos;
- 5) identificação do propósito dos textos.

Para fins de registro dessas análises, elaboramos e adotamos o Quadro 39.

Quadro 39 – Registro dos resultados da análise contextual.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	Descrição	
		Evento	
		Problema	
		Efeito	
		Reação	
		Comentário	
		Reflexão	
		Total	
	Etapas	Orientação	
		Evento marcante	
		Reação	
		Total	
	Propósito	Compartilhar experiências emocionais	
		Total	

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

A partir dessas últimas análises, foi possível avaliarmos se os textos instanciavam o gênero episódio. Para realizar essa avaliação, utilizamos os critérios de avaliação do episódio quanto ao estrato contextual, conforme Quadro 40.

Quadro 40 – Critérios de avaliação do episódio e descritores quanto ao contexto.

(continua)

Critérios para avaliação do episódio		Sim	Em parte	Não	
Contexto	Campo, relações e modo	5 Experiências emocionais são representadas e avaliadas em linguagem predominantemente escrita?	As experiências emocionais são claras e suficientes, em linguagem predominantemente escrita. A linguagem oral, quando utilizada, contribui para a caracterização de um personagem.	As experiências representadas não são claras ou suficientes para indicar reação emocional. Há marcas de oralidade em meio à linguagem escrita, sem que contribuam para caracterização de personagem.	As experiências representadas não são avaliadas. Predomina a linguagem oral.
	Fases e Etapas	6 O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?	As três etapas são identificadas ao longo do texto.	O texto revela apenas duas etapas ou as três etapas aparecem de maneira preliminar.	O texto revela apenas uma ou nenhuma etapa.



Quadro 40 – Critérios de avaliação do episódio e descritores quanto ao contexto.

(conclusão)

		7 Fases constituem adequadamente as etapas?	As fases são pertinentes e suficientes às respectivas etapas	Algumas fases não são pertinentes ou não são suficientes às respectivas etapas.	Apenas algumas fases (ou nenhuma) são pertinentes ou suficientes às respectivas etapas.
	<b>Propósito</b>	8 O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?	O foco está em compartilhar experiências emocionais do(s) participante(s) do texto.	O texto varia entre os tipos de experiências compartilhadas, apontando uma imprecisão do gênero.	O texto compartilha outros tipos de experiências, apontando para outro gênero.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Os critérios de avaliação do contexto contemplam o contexto de situação, com as variáveis do registro, e o contexto de cultura, com a organização do texto em etapas e fases para cumprir o propósito do gênero. Novamente, para cada critério de avaliação, o atendimento poderia ser categorizado, por rubrica, como “sim”, “em parte” e “não” e cada uma dessas possibilidades compunha descritores específicos.

Ao aplicarmos os critérios de análise e de avaliação dos textos, temos a versão completa desses quadros de registro, conforme Quadro 41 e Quadro 42.

Quadro 41 – Critérios de análise do episódio

(continua)

Categorias de análise			Ocorrências	
<b>Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE</b>	<b>Tipos de orações</b>	Materiais		
		Relacionais		
		Mentais		
		Verbais		
		Comportamentais		
		Existenciais		
		Total		
	<b>Participantes</b>	Personagens		
		Total		
	<b>Circunstâncias</b>	Localização	Tempo	
			Lugar	
		Modo		
		Total		

Quadro 41 – Critérios de análise do episódio

(conclusão)

<b>Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE</b>	<b>atitude</b>	afeto	
		apreciação	
		juízo	
		Total	
	<b>gradação</b>	força	
	Total		
<b>Contexto</b>	<b>Fases</b>	descrição	
		evento	
		problema	
		efeito	
		reação	
		comentário	
		reflexão	
		Total	
	<b>Etapas</b>	Orientação	
		Evento marcante	
		Reação	
		Total	
	<b>Propósito</b>	compartilhar experiências emocionais	
		Total	

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Quadro 42 – Proposta de critérios para avaliação de episódio e respectivos descritores.

(continua)

Critérios para avaliação do episódio		Sim	Em parte	Não	
Léxico-Gramática	TRANSITIVIDADE	1 As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?	Predominam orações existenciais e/ou relacionais para representar o cenário, orações materiais e comportamentais para representar atividades e orações mentais para representar experiências emocionais dos participantes.	São usadas orações relacionais e orações materiais para representar o cenário e as atividades, mas não há suficientes representações de experiências emocionais.	Orações representam outros tipos de experiências não compatíveis com o propósito de compartilhar experiências emocionais.
		2 Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupos e orações, situam o cenário e os eventos no tempo e no espaço e sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos e orações, especificam como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupo ou orações, situam o cenário ou os eventos no tempo ou no espaço ou sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos ou orações, especificam como as atividades se desdobram ou sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias de localização, realizadas por grupo ou orações, não situam o cenário, nem os eventos no tempo, nem no espaço, nem sinalizam experiências emocionais;</li> <li>• Circunstâncias de modo, realizadas por grupos ou orações, não especificam como as atividades se desdobram, nem sinalizam atitudes dos participantes.</li> </ul>
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3 Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar experiências emocionais ?	Avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação são usados para expressar experiências emocionais.	Avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação são usados para expressar experiências emocionais.	Avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação não são usados para expressar experiências emocionais.
		4 Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação em experiências emocionais.	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação em experiências emocionais.	Recursos de gradação acentuam avaliações de afeto, de julgamento ou de apreciação em outros tipos de experiências ou não ocorrem no texto.

Quadro 42 – Proposta de critérios para avaliação de episódio e respectivos descritores.

(conclusão)

<b>Contexto</b>	<b>Campo, relações e modo</b>	5 Experiências emocionais são representadas e avaliadas em linguagem predominantemente escrita?	As experiências emocionais são claras e suficientes, em linguagem predominantemente escrita. A linguagem oral, quando utilizada, contribui para a caracterização de um personagem.	As experiências representadas não são claras ou suficientes para indicar reação emocional. Há marcas de oralidade em meio à linguagem escrita, sem que contribuam para caracterização de personagem.	As experiências representadas não são avaliadas. Predomina a linguagem oral.
	<b>Fases e Etapas</b>	6 O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?	As três etapas são identificadas ao longo do texto.	O texto revela apenas duas etapas ou as três etapas aparecem de maneira preliminar.	O texto revela apenas uma ou nenhuma etapa.
		7 Fases constituem adequadamente as etapas?	As fases são pertinentes e suficientes às respectivas etapas	Algumas fases não são pertinentes ou não são suficientes às respectivas etapas.	Apenas algumas fases (ou nenhuma) são pertinentes ou suficientes às respectivas etapas.
	<b>Propósito</b>	8 O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?	O foco está em compartilhar experiências emocionais do(s) participante(s) do texto.	O texto varia entre os tipos de experiências compartilhadas, apontando uma imprecisão do gênero.	O texto compartilha outros tipos de experiências, apontando para outro gênero.

Fonte: elaborado pela autora e orientadora desta pesquisa, com base em Halliday e Matthiessen (2014) e Rose e Martin (2012).

Os procedimentos de análise e os critérios de avaliação do episódio são baseados na estratificação da linguagem da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa sistematização já fora organizada por Rose e Martin (2012), Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2010). No entanto, esses autores iniciam a tabela com a análise de contexto, depois de semântica e, por último, de léxico-gramática. Optamos, aqui, por iniciar a planilha com a léxico-gramática, como uma representação fiel do caminho percorrido nas análises dos textos, que seguiu a seguinte lógica de análise: 1) léxico-gramática, com o sistema de TRANSITIVIDADE; 2) semântica do discurso, com o sistema de Avalitividade; para evidenciar o 3) contexto, com as fases, etapas e propósito do gênero episódio.

Como mencionado na subseção 3.3.3, de referencial teórico desta tese, esse tipo de avaliação por rubrica possibilita, concomitantemente, a realização de avaliação somativa, formativa e continuada. Assim, com base nesses critérios, foi possível avaliarmos cada texto dos alunos, em diferentes momentos da dinamização do CEA e, a partir desses resultados e dos demais dados da pesquisa, foi possível identificarmos se os textos avançaram ou não quanto à instanciação do gênero episódio e quais fatores das estratégias do CEA interferiram nesse processo.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico de análise das questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero.

#### **4.5.2 Percurso analítico das questões de Leitura Detalhada**

Organizamos a análise das questões de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, também, de acordo com os estratos da linguagem. Analisamos cada questão quanto a aspectos fundamentais do gênero episódio nos estratos léxico-gramatical, semântico-discursivo e contextual.

Sistematizamos as questões de acordo com os textos-base, o número em que aparecem no caderno didático, se foram utilizadas na dinamização do CEA ou não e, por fim, de acordo com o aspecto linguístico contemplado e o estrato da linguagem do qual o recurso faz parte. Para isso, lemos as questões e registramos os conteúdos presentes em cada uma delas, conforme Quadro 43.

Quadro 43 – Registro de recursos linguísticos das questões de Leitura Detalhada.

(continua)

Texto base	Nº	Utilizada na dinamização	Recursos linguísticos	Estrato
T1 – Narrativa “O sabiá e a Girafa”.	1	S <sup>132</sup>		
	2	S		
	3	S		
	4	S		
	5	S		
	6	S		
	7	S		
	8	S		
T2 – “O Pequeno Polegar”. Estória completa. Macrogênero Narrativa.	9	S		
	10	S		
	11	S		
	12	S		
	13	S		
	14	S		
	15	S		
	16	S		
	17	S		
T3 – “O pequeno Polegar”. Parte inicial da estória. Gênero episódio	18	S		
	19	S		
	20	S		
	21	S		
	22	S		
	23	S		
	24	S		
	25	S		
	26	S		
	27	S		
	28	S		
	29	S		
	30	S		
	31	S		
	32	S		
	33	S		
	Jogo	S		
	34	S		
	35	S		
	36	S		
	37	S		
	38	S		
39	S			
40	S			

---

<sup>132</sup> “S” representa “sim”.

Quadro 43 – Registro de recursos linguísticos das questões de Leitura Detalhada.

(conclusão)

T4 – “Os meninos morenos” Parte inicial da estória. Gênero episódio	41	S		
	42	S		
	43	S		
	44	S		
	45	S		
	46	S		
	47	S		
	48	S		
	49	S		
	50	S		
	51	S		
	52	S		
	53	S		
	54	S		
	Jogo	S		
T5 – “A princesa e a rã” Parte inicial da estória. Gênero episódio	55	N <sup>133</sup>		
	56	N		
	57	N		
	58	N		

Fonte: elaborado pela autora, com base em Halliday e Matthiessen (2014), Rose e Martin (2012) e Fuzer e Gerhardt (2019).

Dentre os recursos linguísticos possíveis, estavam diversas categorias da LSF, pertencentes a diferentes estratos da linguagem. Por exemplo, para o estrato léxico-gramatical, especificamente no sistema de TRANSITIVIDADE, havia os conteúdos tipos de orações, tipos de circunstâncias e participantes. Ainda no estrato léxico-gramatical, especificamente no sistema de MODO, havia os conteúdos polaridade e tempo verbal. Para o estrato semântico-discursivo, no que diz respeito ao sistema de Avalitatividade, apareceram recursos de atitude e de gradação. Dessa maneira, foi possível verificarmos que outros recursos da língua portuguesa, além dos fundamentais para a instanciação do gênero episódio, foco desta tese, foram utilizados nas questões de Leitura Detalhada, evidenciando a riqueza que o material didático constitui em termos de ensino da língua por meio de gêneros de texto.

Algumas vezes, por apresentar mais de uma categoria linguística, algumas questões eram subdivididas, como evidencia o Quadro 44.

<sup>133</sup> “N” representa “não”.

Quadro 44 – Subdivisão de recursos linguísticos das questões

Texto base	Nº	Utilizada na dinam.	Recursos linguísticos	Estrato
T1 – Narrativa “O sabiá e a Girafa”.	1	S	a	
			b	
			c	

Fonte: elaborado pela autora.

Outras vezes, várias questões em sequência apresentavam recursos linguísticos distintos, mas pertencentes ao mesmo estrato da linguagem, gerando a fusão dos espaços destinados à classificação do estrato, como mostra o Quadro 45.

Quadro 45 – Fusão de estrato da linguagem nas questões.

Texto base	Nº	Utilizada na dinamização	Recursos linguísticos	Estrato
T1 – Narrativa “O sabiá e a Girafa”.	2	S		
	3	S		
	4	S		

Fonte: elaborado pela autora.

Essa organização dos resultados da análise das questões facilitou o acesso a esses dados para investigação de efeitos da estratégia de Leitura Detalhada na aprendizagem dos recursos linguísticos para instanciação do gênero episódio, verificada nos textos da amostragem de estudantes selecionados para esta pesquisa.

Como já mencionado, os demais dados da pesquisa que constituem os *corpora* são: 1) ficha de observação às aulas de língua portuguesa, 2) anotações de observações dessas aulas, 3) enquete com os alunos; 4) respostas dos alunos à enquete, 5) entrevista com a professora de língua portuguesa, 6) respostas da professora à entrevista; 7) transcrições das interações no encontro de produção do texto para análise diagnóstica; 8) Proposta de produção textual de episódio; 9) Excertos da transcrição das gravações em vídeo das aulas de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta; 10) transcrições das interações nos encontros de Leitura Detalhada e Construção Conjunta; 11) Excertos do bilhete orientador para o texto da Construção Conjunta e dos bilhetes orientadores para as versões de textos da Construção Individual.

Já apresentamos a organização desses demais dados da pesquisa na seção 4.4 Passos de execução da pesquisa e geração de dados. Retomamos esses dados ao longo da análise e



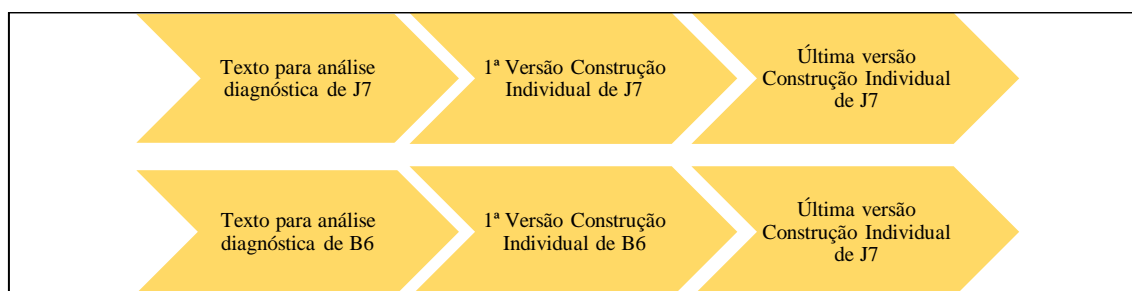
avaliação dos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA, para verificar a utilização de recursos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero episódio.

Na sequência, apresentamos o percurso analítico comparativo das produções textuais dos alunos.

#### 4.5.3 Percurso analítico comparativo dos textos dos alunos

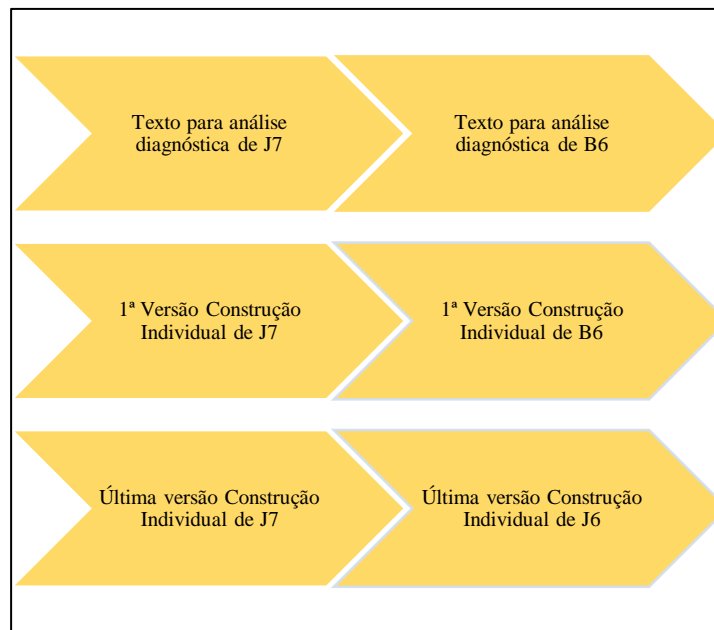
Após a análise e avaliação dos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA, comparamos os resultados de acordo com os diferentes momentos de produção: 1) texto para análise diagnóstica; 2) 1ª versão da Construção Individual; 3) última versão da Construção Individual. Denominamos “comparação horizontal” a comparação dos textos de um mesmo aluno, primeiro de J7 e, depois, de B6, nesses diferentes momentos. Nela, buscamos analisar possíveis avanços no ensino e na aprendizagem de recursos linguísticos para instanciação do gênero episódio e efeitos de estratégias do CEA nesses avanços. Denominamos “comparação vertical” a comparação dos textos dos dois alunos, nos mesmos momentos de produção. Nela, buscamos analisar se os alunos conseguiram avançar, na mesma proporção, na aprendizagem dos recursos linguísticos do episódio, como estratégias do CEA tiveram efeito nesse processo e o que mais poderia ter sido realizado. A Figura 21 e a Figura 23 demonstram os dois tipos de comparações dos textos dos alunos empreendidas nesta tese.

Figura 21 – Comparação horizontal dos textos dos alunos.



Fonte: elaborado pela autora, com base em Vygotsky (1984), Rothery (1994), Rose e Marin (2012) e Christie e Derewianka (2008).

Figura 22 – Comparação vertical dos textos dos alunos.



Fonte: elaborado pela autora, com base em Vygotsky (1984), Rothery (1994), Rose e Marin (2012) e Christie e Derewianka (2008).

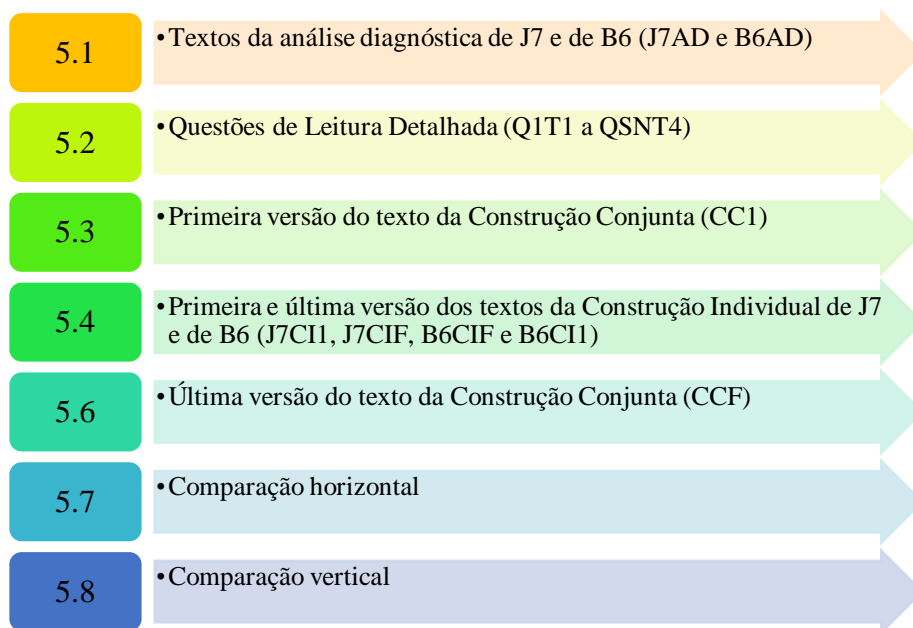
No capítulo de Resultados, na medida em que apresentamos a análise e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, realizamos as comparações horizontais e verticais. Ao final do capítulo de Resultados, é apresentada uma seção em que concluímos se os textos de J7 e de B6, de um momento para outro, melhoraram ou não, se estiveram mais próximos do gênero ou não, se reduziram as disparidades entre eles, o que aprenderam, a que se atribui a aprendizagem e o que ainda precisa ser apreendido.

## 5 RESULTADOS

Neste capítulo, são abordados os resultados desta pesquisa encontrados para alcançar o objetivo analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciação do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA). Para isso, usamos os critérios de avaliação de episódios, reelaborados após a dinamização do CEA, conforme apresentados no capítulo 4 de Metodologia. Tais critérios consideram aspectos do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e do contexto, com a estrutura e propósito de gênero. Além disso, utilizamos, como dados de pesquisa, estratégias utilizadas antes e durante a dinamização do CEA, a fim de compreender o processo de produção desses textos e consequente aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero.

Organizamos a apresentação desses resultados de acordo com o momento de produção dos textos pelos alunos participantes e para esta pesquisa e de acordo com o momento de execução das questões de Leitura Detalhada, que seguem as estratégias da dinamização do Ciclo, conforme apresentado na Figura 23.

Figura 23 – Organização dos resultados da análise<sup>134</sup>



Fonte: elaborado pela autora.

<sup>134</sup> Os números de 5.1 a 5.8 representam as seções do capítulo.

Na primeira seção, são apresentados os resultados da análise das produções de dois alunos antes da dinamização do CEA, ou seja, nos textos para análise diagnóstica. Na segunda seção, são evidenciados os resultados da análise de questões de Leitura Detalhada, dinamizadas com os estudantes durante o conjunto de estratégias de Desconstrução de Textos Modelares do Gênero. Na terceira seção, os resultados da análise da primeira versão do texto conjunto, produzido durante a Construção Conjunta. Na quarta seção, os resultados da análise da primeira e da última versão dos textos individuais, escritos durante a Construção Individual. Na quinta seção, os resultados da última versão do texto conjunto, produzido após as escritas individuais. Na sexta e última seção, a comparação horizontal e vertical das produções dos alunos.

Cabe destacar que as comparações horizontais e verticais ocorrem concomitantemente às análises de cada texto individualmente, ao final dessas análises, dedicamos um espaço à síntese da comparação horizontal e outra à síntese da comparação vertical.

A seguir, na seção 5.1, constam os resultados evidenciados nos textos para análise diagnóstica.

## 5.1 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Os textos da análise diagnóstica, para verificação de possíveis conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero episódio, foram produzidos pelos alunos com base em uma solicitação oral de produção de texto, oferecida pelos mediadores, no primeiro encontro das oficinas, de acordo com as transcrições dos encontros (Apêndice P). Como os textos produzidos pelos estudantes, nesse momento, seriam utilizados para análise diagnóstica do episódio, não nos preocupamos em elaborar uma proposta escrita, entendemos conveniente, na época, apresentar uma proposta escrita apenas durante a dinamização do CEA.

A solicitação oral, na época, apresentava expectativas sobre a produção dos estudantes:

*M2: Nós gostaríamos de conhecer algumas coisas de vocês... Ou pelo menos uma... Algo que pra vocês foi muito importante. [...] Jogar futebol é importante pra ti, M1, mas teve alguma situação que aconteceu algo diferente no futebol?... Eu vou contar um pouquinho de uma coisa que marcou assim, que mudou... Ou que mexeu com as minhas emoções. [...] A gente quer que todo mundo compartilhe um pouquinho... Alguma coisa que mexeu com vocês, que fez ter uma emoção, um sentimento um pouco diferente... Vamos começar?<sup>135</sup>*

Fonte: E1AD.

---

<sup>135</sup> Como mencionado no capítulo de metodologia, todas as transcrições mantêm a linguagem original, sem adaptação do registro à norma-padrão.

No trecho da fala de um dos mediadores, por meio das metáforas gramaticais interpessoais *nós gostaríamos de conhecer e a gente quer que todo mundo compartilhe*, são evidenciados comandos por parte dos mediadores, e, especificamente na segunda oração, por meio do processo verbal compartilhar, solicitamos uma produção verbal. Por meio das orações projetadas por essas metáforas, *algumas coisas de vocês, ou pelo menos uma [...] que foi muito importante e alguma coisa que mexeu com vocês, que fez ter uma emoção, um sentimento um pouco diferente*, sugerimos o compartilhamento de alguma coisa da vida deles que tivesse suscitado emoções especiais.

A partir desse comando oral, muitos alunos relataram eventos de suas vidas, por exemplo, alguns falaram sobre eventos que geraram emoções positivas, outros sobre eventos que produziram emoções negativas, e, até mesmo, engraçadas. Depois dessa sessão de contação de estórias, os discentes foram convidados pelos mediadores a registrarem essas estórias no modo escrito:

M1: *Então ((M2 levanta e pega folhas na pasta)), para seguir nossa atividade a gente vai convidar vocês... Pra::: registrar porque quando a gente fala é muito rápido ((M1 levanta e distribui pirulitos)) vocês falaram hoje de uma forma e se na próxima semana a gente vai convidar vocês para contar de novo vocês vão contar... talvez um pouco diferen:::te ou talvez vão contar outra histó:::ria ou vai passar um tempo e vocês não vão lembrar dessa ((L7 levanta o dedo)).*

L7: *A:::gente tem que escrever?*

M2: *I:::sso. A gente vai convidar vocês pra... eternizar pra::: deixar lembran/lembrada essa estória... que vocês contaram... a gente quer que vocês registrem para que a gente possa lembrar sempre que a gente for mexer no nosso baú, lembrar um pouquinho de cada um de vocês.*

M1: *Pode ser outra também. Pode ser outra também de um outro evento que vocês quiserem. ((M1 faz sinal com a cabeça que sim)).*

M2: *Algo que foi importante para vocês, que vocês queiram dividir com a gente. Pode SE?... Vamos lá então. Coloquem o nome, vocês vão nos entregar depois, tá? ((M2 distribui as folhas)) ((conversas)). Quantas linhas precisa para escrever essa estória?...*

N7: *(dez?)*

M2: *Então?*

N7: *Tá bom?*

M2: *O que tu achar que precisa. ((conversas)) A página/a folha oh::: ((M2 mostra a folha)) ela é bem::: grande, dá pra escrever bastante coisa.*

Fonte: E1AD.

No início do trecho aqui reproduzido, de algumas interações entre mediadores e alunos, constatamos, por meio das orações congruentes *a gente vai convidar vocês para registrar*, o convite dos mediadores para registrar as estórias no modo escrito. No entanto, como o mediador utilizou apenas o processo *registrar*, sem mencionar o meio escrito, o aluno não compreendeu

que o registro deveria ser escrito, o que se comprova pela pergunta de L7, *a gente tem que escrever?*, feita logo após o convite. O mediador respondeu com orações em que o modo escrito ainda não fica claro: *a gente vai convidar vocês para eternizar, para deixar lembrada na história [...] a gente quer que vocês registrem [...] algo que foi importante para vocês*. Os processos *eternizar*, *lembrar* e *registrar* não revelavam, exatamente, o modo escrito, pois os alunos poderiam realizar esses processos, por exemplo, por meio de gravação de áudio e/ou vídeo. Apenas no final da orientação dos mediadores, apareceu uma fala com a confirmação do modo escrito para registrar as estórias, *quantas linhas precisa para escrever essa estória?*, revelando que o comando para organização do texto escrito não havia ficado claro para os alunos. Constatamos um problema no comando oral para produção das estórias dos alunos para análise diagnóstica do gênero episódio. Dessa forma, avaliamos que, talvez, uma proposta com comando escrito, explícito para produção escrita dos textos, possivelmente não deixaria dúvidas quanto ao modo de produção das estórias pelos alunos.

Apesar disso, considerando que os alunos já haviam contado oralmente sobre vivências emocionantes de suas vidas, já estavam munidos de experiências para compartilhar no texto escrito. Além de contribuir com o levantamento de experiências importantes e emocionantes para a produção escrita, a estratégia de contação possibilitou interação entre os mediadores e os alunos durante o encontro, essencial para que se conhecessem e para que os alunos começassem a identificar o papel de professor assistente almejado pelos mediadores, e não apenas de leitor ou avaliador, conforme Ruiz (2010). Ainda, como mostra o excerto da interação *coloquem o nome, vocês vão nos entregar depois, tá?*, a versão escrita das estórias deveria ser entregue aos mediadores, para que estes pudessem analisar cautelosamente esses textos quanto ao que os estudantes já poderiam conhecer sobre recursos fundamentais do gênero episódio.

Nas versões escritas dos textos para análise diagnóstica, os estudantes escreveram sobre algum evento que poderia remeter às suas próprias experiências de vida, como sugerido pelos mediadores, *Nós gostaríamos de conhecer algumas coisas de vocês... Ou pelo menos uma... Algo que pra vocês foi muito importante*. A solicitação do compartilhamento de alguma experiência emocional vivenciada pelos estudantes foi estratégia proposital para o momento (primeiro encontro com os alunos), em que os mediadores buscavam, além de detectar conhecimentos prévios dos participantes sobre estórias, conhecer o contexto de vida dessas crianças e adolescentes, para poder conduzir o projeto da melhor forma, por meio de adaptações metodológicas ou pedagógicas condizentes ao contexto. Como todos os alunos-participantes

das oficinas eram crianças e adolescentes (entre 11 e 14 anos)<sup>136</sup>, muitos eventos, que para adultos poderiam não ser marcantes, foram experiências significativas para os alunos participantes. Por exemplo, no texto de A6, quem conta a estória descobre que cachorros são animais mais dóceis do que onças; no texto de K7, o contador percebe que cortar os próprios cabelos não é uma boa ideia; e no texto de E6, quem relata a estória constata que deixar a bicicleta em qualquer lugar da rua pode fazer com que ela seja danificada por um caminhão que pode passar por cima dela.

Como destacado, os alunos-participantes do projeto são crianças e adolescentes, dos 6º e 7º anos, que participaram dos encontros do projeto de extensão Ateliê de Textos. A distância social entre os alunos-participantes era mínima, pois a maioria deles era colega de aula e, por estudarem na mesma escola, conviviam diariamente. Havia distância maior apenas entre os estudantes e os mediadores, que interagiam pela primeira vez naquele encontro. Como evidenciado na seção de Metodologia, selecionamos os textos de J7 e B6 para apresentar os resultados da análise de todos os textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA, pois estes estudantes foram os únicos que participaram dos encontros com 100% de frequência e que cumpriram todas as tarefas solicitadas. Além disso, esse recorte permite fazer inferências sobre possíveis diferenças entre o ano escolar, pois J7 é do 7º ano e B6 do 6º ano. Ao final desta seção, dedicamos um espaço à síntese dos resultados da análise de todos os textos para análise diagnóstica produzidos no primeiro encontro das oficinas, o que possibilitou o levantamento de conhecimentos prévios e de demandas para a produção das atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero.

Organizamos, de acordo com os critérios de análise e de avaliação do episódio, a apresentação dos resultados das análises dos textos para análise diagnóstica desses dois alunos. Dessa forma, abordamos, inicialmente, aspectos do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE; do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE; e, por fim, contextuais da estrutura e propósito do gênero episódio.

### **5.1.1 Análise de J7AD**

O texto para análise diagnóstica de episódio produzido por J7, antes da dinamização do CEA, constitui-se de apenas um parágrafo de quatro linhas, sem diálogos. A única personagem

---

<sup>136</sup> De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Art. 2º, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

da estória conta uma experiência inusitada ocorrida em seu cotidiano. O Quadro 46 resgata esse texto.

Quadro 46 – Texto produzido por J7 antes da dinamização do CEA

*\_ Um dia eu estava no patio da minha casa brincando, quando começou a chover assim fazendo eu ir para dentro de casa mas quando eu estava entrando eu vi que não estava chovendo em uma parte do patio eu fiquei impresionado porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida. <sup>137</sup>*

Fonte: J7AD.

A análise léxico-gramatical do texto buscou evidenciar ocorrências de tipos de orações, de personagens e de circunstâncias de localização no tempo e no espaço, utilizadas nos textos dos alunos. Como já mencionado, escolhemos esses critérios pois são alguns dos recursos fundamentais para a instanciação do gênero episódio. Em J7AD, os recursos linguísticos mobilizam as etapas Orientação e Registro de Eventos e o propósito de relatar eventos, como mostraremos ao longo da análise mais detalhada deste texto, o que comprova que o texto constitui um relato e não um episódio. A Tabela 1 dispõe o resultado da análise quantos às categorias selecionadas em J7AD.

Tabela 1 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em J7AD.

Categorias de análise		Ocorrências		
<b>Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE</b>	<b>Tipos de orações</b>	Materiais	6	
		Relacionais	2	
		Mentais	1	
		Verbais	0	
		Comportamentais	0	
		Existenciais	0	
		Total	9	
	<b>Participantes</b>	Personagens	1	
		Total	1	
	<b>Circunstâncias</b>	Localização	Tempo	3
			Lugar	4
		Modo	0	
		Total	7	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Os resultados mostraram poucas ocorrências linguísticas que evidenciam o atendimento ao critério dos tipos de orações (9 ocorrências) e pouca variação entre as escolhas possíveis de

<sup>137</sup> Mantivemos os textos dos alunos como no original, sem adequação à norma-padrão da língua portuguesa, conforme justificado na seção 4.4 do capítulo de Metodologia.



serem realizadas para esse critério. Por exemplo, quanto às orações, evidenciamos a realização de apenas três tipos (material, relacional e mental), quando o sistema de TRANSITIVIDADE da léxico-gramática disponibiliza seis tipos de orações que podem ser utilizadas para representar significados ideacionais em episódios. No caso, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a variação na utilização dos tipos de orações poderia construir um texto mais rico quanto à representação de diferentes experiências. No caso das histórias, essa variação contribui com a representação de eventos e experiências emocionais, importantes para a instanciação do gênero episódio.

Além disso, aparece apenas uma personagem, o que não impede o texto de J7 de ser um episódio, mas a torna pouco interativa no que diz respeito aos participantes da história. O evento rotineiro da criança é realizado pelas orações relacional e mental, respectivamente, *um dia eu estava no pátio da minha casa brincando*, e é interrompido pelo fenômeno natural da chuva, que faz esse participante ir para dentro de casa, como expresso pelas orações materiais *começou a chover assim fazendo eu ir para dentro de casa*, evidenciando mudança no fluxo dos eventos. Ao entrar, o participante realiza a atividade de percepção da chuva, por meio da oração mental *eu vi*, que projeta a oração *que não estava chovendo em uma parte do pátio*, ou seja, constata a queda irregular da água da chuva no pátio. A personagem termina a história expressando sentimento de espanto frente à atividade curiosa da natureza, por meio da oração relacional *eu fiquei impressionado*.

Uma oração relacional, três orações materiais e duas circunstâncias de localização constroem a fase cenário, que caracteriza a etapa Orientação, como mostra o excerto 1.

	Texto	Orações	Fase	Etapa
1	<u><i>Um dia eu estava<sup>138</sup> no pátio da minha casa</i></u>	relacional	cenário	Orientação
	<i>[...] quando <b>começou a chover</b> assim fazendo eu <b>ir para dentro de casa</b> [...]</i>	material		

Fonte: J7AD.

A oração relacional *Um dia eu estava no pátio da minha casa* introduz o lugar; as orações materiais *brincando*, *quando começou a chover* e *fazendo eu ir para dentro de casa*, as atividades da personagem. Além disso, as circunstâncias de localização de lugar *no pátio da minha casa* e *para dentro de casa* revelam os lugares em que o relato acontece, e a circunstância

<sup>138</sup> Nos excertos do capítulo de Resultados, são marcadas em negrito palavras que comprovam as análises apresentadas.

de localização no tempo *um dia* e a oração circunstancial de localização no tempo *quando começou a chover*, indicam o tempo em que a estória se realiza.

Por ser um texto curto, aparece um número considerável de circunstâncias de localização (4 de lugar e 3 de tempo), o que evidencia que o texto pode ser uma estória, não necessariamente um episódio. Por isso, a realização de orações materiais e relacionais e de circunstâncias de localização nesse momento do texto, evidenciam o cenário e as atividades na etapa Orientação, novamente, características básicas para a instanciação de qualquer estória, sem compromisso com o episódio.

Na sequência, uma oração mental, uma oração material, uma oração de fenômeno meteorológico, uma conjunção de negação e uma polaridade negativa realizam a fase evento, na etapa Registro de Eventos, como evidencia o excerto 2.

	Texto	Orações	Fase	Etapa
2	[...] <i>mas quando eu estava entrando</i>	Material	evento	Registro de Eventos
	<i>eu vi que não estava chovendo em uma parte do patio [...]</i>	mental e meteorológica		

Fonte: J7AD.

A oração mental *eu vi*, que projeta a oração de fenômeno meteorológico *que não estava chovendo*, apresenta a percepção pelo personagem da falta de simetria da queda da chuva. Como essa percepção surge de um acontecimento físico, evidenciamos a natureza externa às experiências humanas do evento, ou seja, o evento significativo para o personagem, neste caso, está no mundo externo das experiências humana. A conjunção de negação *mas* e a polaridade negativa *não* evidenciam a quebra do fluxo esperado dos eventos, no caso, a personagem esperava que chovesse em todo o pátio, e não apenas em parte dele. Identificamos, conseqüentemente, a construção da fase evento, por ser construída com orações materiais, que inicia a etapa Registro de Eventos do gênero relato, por não ser um evento tão notório para ser classificado como a etapa Evento marcante de um episódio, já que não há suficientes experiências emocionais realizadas linguisticamente no texto, como veremos na sequência.

Em J7AD, a quebra no fluxo dos eventos caracteriza uma simples constatação do cotidiano, o que não torna necessariamente o evento significativo ou marcante, diferentemente de B6AD, na próxima seção, em que verificamos que a quebra no fluxo esperado dos eventos caracteriza um problema. Nas estórias, a natureza da quebra no fluxo dos eventos diz muito sobre a construção das etapas do gênero, por exemplo, um simples evento pode caracterizar a fase evento e o início da etapa Registro de Eventos no gênero relato; um evento mais

problemático pode caracterizar a fase problema e o início da etapa Complicação no gênero narrativa; e um evento significativo pode caracterizar a fase evento e o início da etapa Evento marcante no gênero episódio.

Por fim, em J7AD, uma oração relacional e uma mental realizam a fase reação, ainda na etapa Registro de Eventos, como mostra o excerto 3.

	Texto	Orações	Fase	Etapa
3	[...] <i>eu fiquei impressionado</i>	relacional	reação	Registro de Eventos
	<i>porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida.</i>	mental		

Fonte: J7AD.

A oração relacional *eu fiquei impressionado* e mental *porque eu nunca tinha visto aquilo na vida* mostram o espanto do personagem diante da chuva que precipitava em apenas uma parte do pátio, uma descoberta sobre o funcionamento do mundo físico. Diferente da fase evento, de natureza externa, essas duas orações, por meio do Atributo *impressionado* e da polaridade negativa *nunca* associada ao processo *tinha visto*, representam a natureza interna da fase reação, trazendo à tona lembranças emocionais. Orações que realizam experiências humanas internas são comuns na fase reação do gênero episódio, justamente para evocar um contexto emocional no gênero episódio.

No entanto, esta única reação de espanto do personagem não é suficiente para tornar o evento suficientemente marcante e a experiência suficientemente emocional para instanciar o propósito do gênero episódio: compartilhar experiências emocionais. Como o próprio propósito assinala, é necessário que o texto apresente experiências emocionais, no plural, ou seja, pelo menos mais de uma experiência emocional. Por isso, o texto precisaria apresentar mais avaliações que constroem experiências emocionais, como veremos a seguir.

Na Tabela 2, são apresentadas as ocorrências da análise discursiva, especificamente de categorias do sistema de AVALIATIVIDADE, em J7AD.

Tabela 2 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7AD.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	1
		apreciação	0
		juízo	1
		Total	2
	gradação	força	2
		Total	2

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A análise do sistema discursivo revela poucas avaliações no texto, apenas uma de afeto e uma de julgamento, números que não impedem de tornar o texto um episódio, porém, essas ocorrências não são suficientes para organizar as etapas e o propósito do gênero episódio.

No excerto 3, como vimos, o Atributo *impressionado* realiza a avaliação de afeto, mostrando o espanto do personagem frente ao evento da inconsistência da chuva. Também, no excerto 3, a oração relacional *eu nunca tinha visto aquilo* realiza avaliação de julgamento, mais especificamente, de anormalidade, evidenciando o motivo de o evento ter surpreendido o personagem. Quanto à gradação, ainda no excerto 3, nas palavras *impresionado (sic)* e *nunca* ocorre maximização, que expressa o grau de espanto do personagem frente ao ocorrido. No entanto, apesar de aparecerem essas avaliações, elas não são suficientes para caracterizar o texto como uma instanciamento de episódio.

Decorrente das análises anteriores, de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, na Tabela 3, apresentamos, ainda, os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de J7AD.

Tabela 3 – Ocorrências da EEG do episódio em J7AD.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	1
		descrição	0
		evento	1
		problema	0
		efeito	0
		reação	1
		solução	0
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	3
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	0
		Reação	0
		Total	1
	Propósito	Compartilhar experiências emocionais	0
		Total	0

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Como vimos, com base nas análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, em J7AD, orações materiais e relacionais e circunstâncias de localização realizam a fase cenário e, respectivamente, a etapa Orientação, comum a todas as histórias. Para que o texto instanciasse

um episódio, precisaria haver uma quebra no fluxo esperado dos eventos, evidenciando a etapa Evento marcante, e, depois, uma reação a esse evento, caracterizando a etapa Reação.

Na sequência, no entanto, uma oração mental, uma oração material, uma oração de fenômeno meteorológico, uma conjunção de negação e uma polaridade negativa realizam a fase evento, evidenciando a etapa Registro de Eventos. Por fim, uma oração relacional e uma mental realizam a fase reação, ainda na etapa Registro de Eventos. O evento até poderia ser notório para o personagem, mas essa importância não ficou suficientemente representada linguisticamente, por não haver suficientes avaliações de atitude e de gradação, por exemplo, que expressam experiências emocionais. Logo, o evento não fora classificado como a etapa Evento marcante de um episódio, restando-lhe a etapa Registro de Eventos, do gênero relato, em que não necessariamente um evento tenha que ser emocional, basta existir um evento para que o texto cumpra o propósito do gênero relato.

Por isso, na Tabela 3, há apenas a ocorrência da etapa Orientação, que poderia instanciar um episódio. Além disso, como mostrou a análise de TRANSITIVIDADE, de AVALIATIVIDADE e do contexto, não identificamos em J7AD o propósito do gênero episódio (compartilhar experiências emocionais); a análise revelou, por outro lado, o propósito do gênero relato, ou seja, relatar eventos.

Dessa forma, ainda não foi possível considerarmos o texto uma instanciação do gênero episódio, como solicitado no comando de produção do texto. O Quadro 47 mostra a identificação das fases e etapas de gênero de texto de J7AD, realizada com base nos critérios de léxico-gramaticais, discursivos e contextuais de análise do episódio e na discussão aqui proposta.

Quadro 47 – Etapas e Fases de J7AD.

<b>Texto</b>	<b>Fases</b>	<b>Etapas</b>
<i>_ Um dia eu estava no patio da minha casa brincando, quando começou a chover assim fazendo eu ir para dentro de casa</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>mas quando eu estava entrando eu vi que não estava chovendo em uma parte do patio</i>	<b>evento</b>	<b>Registro de Eventos</b>
<i>eu fiquei impressionado porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida.</i>	<b>reação</b>	

Fonte: J7AD.

A partir dos resultados léxico-gramaticais, discursivos e contextuais, aplicamos os critérios de avaliação do episódio, em J7AD, o qual evidenciou os resultados dispostos no Quadro 48.

Quadro 48 – Avaliação de J7AD.

Critérios para avaliação do episódio			Sim	Em parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		✓	
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		✓	
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais?		✓	
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?		✓	
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?			✓
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		✓	
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?		✓	
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?			✓

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A partir das ocorrências linguísticas de TRANSITIVIDADE, identificamos orações relacionais e orações materiais para representar o cenário as atividades, mas não há suficientes representações de experiências emocionais, por isso, o atendimento “em parte” ao critério 1.

Circunstâncias de localização no tempo e no espaço, realizadas por grupo ou orações, situam o cenário ou os eventos no tempo ou no espaço, ou especificam como as atividades se desdobram ou sinalizam atitudes dos participantes. No entanto, mesmo sendo um número considerável de ocorrências de circunstâncias, elas evidenciam apenas que o texto pode ser uma estória, não necessariamente um episódio, pois definem a etapa Orientação e a etapa Relato de Eventos, que caracteriza o gênero relato e, por isso, assinalamos “em parte” o critério 2.

Da mesma maneira, uma ocorrência de afeto e uma de julgamento, quanto à atitude, e as duas ocorrências de gradação não foram suficientes para instanciar o propósito do episódio, “compartilhar experiências emocionais”. Em J7AD, para um evento, realizado pela oração mental *vi que não estava chovendo em uma parte do pátio*, há uma lembrança emocional, realizada pelas orações relacional e mental, *eu fiquei impressionado porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida*. No entanto, essa experiência não é suficiente para que o texto instancie o gênero episódio, já que são necessárias duas ou mais experiências emocionais para que o propósito do gênero seja cumprido e, por isso, assinalamos “em parte” para os critérios 3 e 4,

tendo em vista que avaliações de atitude e de gradação são fundamentais para a realização de experiências emocionais.

Apesar de haver poucas ocorrências linguísticas para instanciação de experiências emocionais, vale mencionar que o número de avaliações de atitude e de gradação, por exemplo, não são suficientes para tornar o texto emotivo e, por conseguinte, instanciar o gênero episódio. É necessário que esses recursos linguísticos sejam empregados com o fim de evidenciar evento(s) marcante(s) e reação(ões), para organizar o texto nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação e realizar o propósito de compartilhar experiências emocionais.

Como as experiências representadas não são suficientes para cumprir o propósito do texto e por haver marcas de oralidade em meio à linguagem escrita, sem que essas contribuam para a caracterização da personagem, como um regionalismo, por exemplo, assinalamos “não” ao critério 5.

A análise linguística evidenciou que o texto apresenta uma Orientação (ao menos com cenário), um evento (embora possa melhorar a representação como “marcante”) e uma reação (“impressionado”, que também pode melhorar para representar experiências emocionais, por exemplo, com mais avaliações de atitude). Dessa maneira, assinalamos “em parte” o critério 6, pois apresenta uma etapa do episódio, qual seja, a Orientação. Faltavam ainda as etapas Evento marcante e Reação para assinalar “sim” neste critério. No critério 7, também assinalamos “em parte”, pois há fases essenciais para a instanciação de episódio, como cenário, evento e descrição, mas, como explicamos, elas não são suficientes. Por fim, como evidenciou a análise linguística, discursiva e contextual, o texto não instancia o propósito de compartilhar experiências emocionais, do gênero episódio, mas o propósito de relatar eventos, indicando outro gênero da família das histórias – o relato.

Conclui-se que, na função de um texto para análise diagnóstica de conhecimentos do estudante acerca da instanciação do gênero episódio, que recursos de TRANSITIVIDADE, de AVALIATIVIDADE e da Estrutura Potencial de Gênero precisavam ser mais e melhor mobilizados pelo estudante para a instanciação de fases, como a reação, de etapas, como Evento marcante e Reação, e do propósito de compartilhar experiências emocionais. Esses recursos precisavam ser aperfeiçoados por este aluno no texto, para que ele produzisse uma instanciação do gênero episódio. Com base na análise desse texto, constatamos que esses eram conteúdos que precisavam constar nas atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero.

Na sequência, são apresentados os resultados das análises de B6AD.

### 5.1.2 Análise de B6AD

O texto para análise diagnóstica do gênero episódio produzido por B6, antes da dinamização do Ciclo, também se estrutura em apenas um parágrafo. Diferentemente do texto de J7, no texto de B6 aparecem falas das personagens na forma de Relato. O Quadro 49 apresenta esse texto de B6.

Quadro 49 – Texto produzido por B6 antes da dinamização do CEA.

*Um dia eu, meu pai Minha mãe estávamos sentados na frente de casa e Minha mãe pediu para o meu pai para ensinar ela a andar de moto, e quando ela começou a andar eu estava brincando e a rua era uma decida e o meu pai gritou para a minha mãe parar porque ela ia bater no poste e ela não conseguiu parar e o meu pai puxou ela pela blusa e a minha mãe quase caiu da moto do meu pai. E bem na hora a moto se apagou.*

Fonte: B6AD.

Em B6AD, os recursos linguísticos mobilizam as etapas Orientação, Complicação e Resolução e o propósito de resolver uma complicação, como mostraremos ao longo da análise mais detalhada deste texto, o que comprova que o texto constitui uma narrativa, e não um episódio.

A Tabela 4 apresenta o resultado da análise quantos às categorias léxico-gramaticais de TRANSITIVIDADE.

Tabela 4 – Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6AD.

Categorias de análise		Ocorrências		
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais	7	
		Relacionais	2	
		Mentais	1	
		Verbais	2	
		Comportamentais	1	
		Existenciais	0	
		Total	13	
	Participantes	Personagens	3	
		Total	3	
	Circunstâncias	Localização	Tempo	3
			Lugar	2
		Modo	1	
		Total	6	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

O texto de B6, ao contrário do texto de J7, apresenta um número maior e mais variado de ocorrências de TRANSITIVIDADE, dentre categorias disponíveis em cada critério. Por



exemplo, enquanto J7AD apresenta apenas orações materiais, mentais e relacionais, B6AD contempla, além dessas três, orações verbais e comportamentais. No entanto, como veremos na sequência, essas categorias não são utilizadas no texto para organizar fases e etapas do gênero episódio, nem para instanciar seu propósito de compartilhar experiências emocionais, evidenciando, mais uma vez, que o número de ocorrências de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE não diz muito sobre a instanciação do gênero, mas se volta à adequação desses recursos para alcançar as etapas, fases e propósito.

Em B6AD, um personagem inicia a estória apresentando um cenário do cotidiano de sua família, como mostra o excerto 4.

	Texto	Fase	Etapa
4	<i>Um dia eu, meu pai Minha mãe <b>estavamos</b> sentados na frente de casa e Minha mãe <b>pediu</b> para o meu pai para ensinar ela a andar de moto,</i> Fonte: B6AD.	cenário	Orientação

No excerto 4, por meio de uma oração relacional, são apresentados os Portadores *eu*, *meu pai*, e *minha mãe*, em que *eu* refere-se a uma criança, e *meu pai* e *minha mãe*, aos pais dessa criança. Essa apresentação é inserida no texto por meio de uma circunstância de localização no tempo *um dia*, que revela imprecisão temporal. Outra circunstância, agora de localização de lugar, *na frente de casa*, revela o local em que um problema ocorre à família da criança. Essas são marcas típicas para apresentação do cenário em estórias, orações relacionais para introduzir participantes, circunstâncias de tempo para marcar imprecisão temporal e circunstâncias de localização para apresentar os lugares, segundo Martin e Rose (2008) e Gerhardt (2017).

Na sequência do texto, ocorre uma sobreposição de informações do cenário e de eventos, como mostra o excerto 5. Há muitas orações relacionadas pela conjunção aditiva “e”, que, conforme Martin e Rose (207), explicita a forma mais comum e não marcada de se relacionar eventos em um relato.

	Texto	Fase	Etapa
5	<i>[...] e quando ela <b>começou a andar</b> eu <b>estava brincando</b> e a rua <b>era uma descida</b> [...].</i> Fonte: B6AD.	cenário	Orientação

No excerto 5, a oração material e circunstancial de tempo *quando ela começou a andar*, apresenta o evento da mãe andando de moto; depois, a oração comportamental *eu estava brincando* e a oração relacional *a rua era uma descida*, continuam apresentando o cenário.

Verifica-se, portanto, que o texto ainda precisava ser melhorado quanto à organização das informações na estória. No caso, ficaria mais coerente apresentar toda a composição do cenário e, depois, os eventos que acontecem nele. Apesar disso, essas informações, somadas às anteriores, constituem a fase cenário do texto e organizam a etapa Orientação.

Apesar de as informações estarem desacomodadas, os excertos 4 e 5 geram uma expectativa para a aparição de algum problema. Isso ocorre quando o texto menciona, por meio de uma oração relacional, que *a rua era uma descida*, depois de apresentar que a mãe, inexperiente na condução, começou a pilotar a moto. Essa inexperiência está pressuposta anteriormente no texto, no excerto *Minha mãe pediu para o meu pai para ensinar ela a andar de moto*, em que, por pedir a alguém que a ensinasse a conduzir o veículo, podemos pressupor que a mulher não sabia conduzir a moto. Ou seja, foi suscitada a expectativa de que a moto, por conta da inexperiência da piloto, poderia descer a rua descontroladamente, causando um acidente. Na sequência do texto, a expectativa se torna realidade. Assim, como já afirmado na análise de J7AD, expectativas no fluxo dos eventos são uma marca típica de gêneros da família das estórias (LABOV; WALETZKY, 1967; MARTIN; ROSE, 2008).

Na estória de B6, a quebra no fluxo esperado dos eventos caracteriza um problema, diferentemente da estória de J7, em que essa quebra caracterizava uma simples constatação do cotidiano. O excerto 6 evidencia a construção do problema no texto de B6.

	Texto	Fase	Etapa
6	[...] e o meu pai <b>gritou</b> para a minha mãe <b>parar</b> porque ela <b>ia bater</b> no poste e ela não <b>conseguiu parar</b> [...].	problema	Complicação

Fonte: B6AD.

Como mostra a oração relacional do excerto 5, *a rua era uma descida*, o que poderia impulsionar a velocidade do veículo, e, como podemos inferir nas orações *o meu pai gritou para a minha mãe parar*, em que o homem pediu para que ela parasse, provavelmente a moto já estava em uma velocidade mais alta. A próxima informação, presente na oração material *ela ia bater*, junto com a circunstância de localização de lugar *no poste*, aumenta ainda mais a expectativa do leitor sobre o desfecho da estória e torna esses eventos um grande problema, pois, certamente, se o veículo estava com alguma velocidade e se encontrasse um obstáculo, causaria um acidente. No entanto, essa informação de que um acidente poderia ocorrer, não consta no texto e, por isso, caracteriza mais um aspecto que precisaria ser melhorado na estória. De acordo com o excerto 6, portanto, o problema consiste na falta de conhecimento da mulher sobre as habilidades que poderiam parar ou reduzir a velocidade da moto, por exemplo, antes

que batesse no poste. Em vista dessas informações, o texto passa evidenciar a fase problema na etapa Complicação.

A parte final do texto mostra que foi possível evitar um acidente a partir de uma atividade desempenhada pelo homem, como mostra o excerto 7.

	Texto	Fase	Etapa
7	[...] e o meu pai <b>puxou</b> ela pela blusa e a minha mãe quase <b>caiu</b> da moto do meu pai. E bem na hora a moto se <b>apagou</b> .	solução	Resolução

Fonte: B6AD.

Por meio da ação do homem de puxar a mulher, expressa pela oração material *meu pai puxou ela* e da circunstância de modo *pela blusa*, pressupomos que o problema da moto descontrolada e da mulher em perigo foi resolvido, o que é inferido pela junção da circunstância de localização no tempo *bem na hora* à oração material *a moto se apagou*. O texto apresenta detalhes desse socorro, como o fato de a mulher quase ter caído da moto pela ação do pai, como expresso na oração material *a minha mãe quase caiu da moto*. Verificamos, de tal modo, que esta parte do texto também precisa ser melhorada, para que as informações estejam mais explícitas. Não obstante, de acordo com esse excerto 7, o problema da estória é resolvido nessa parte final do texto, em que a tensão criada por contraexpectativa é atenuada por um evento material exterior às experiências humanas e a estória volta ao equilíbrio inicialmente apresentado, evidenciando a instanciamento da fase solução na etapa Resolução.

Na tabela 5, abordamos as ocorrências de análises do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, que também contribuíram para construção de significados do texto que o caracterizam como uma estória.

Tabela 5 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6AD.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	0
		apreciação	0
		juízo	3
		Total	2
	gradação	força	2
		Total	2

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Ainda no excerto 6, em *o meu pai gritou para a minha mãe parar*, o processo verbal *gritar*, realizado pelo dizente *meu pai*, carrega uma avaliação de julgamento, intensificada por gradação, podendo evidenciar duas representações: o fato de a mulher já estar muito distante e,

por isso, o homem precisar gritar; ou o fato de o homem estar desesperado com a situação e, por isso, elevar a voz. Nas duas situações, a utilização dessa gradação intensifica o problema, corroborando a instanciação de uma quebra de expectativa na forma de Complicação.

Há mais uma avaliação de julgamento no excerto 6, em *ela não conseguiu parar*, evidenciando incapacidade por parte da mulher, que não dominava os conhecimentos técnicos para reduzir a velocidade da moto. Outro julgamento ocorre no excerto 7, em *bem na hora a moto se apagou*, em que *bem na hora* evidencia a contingência e o fortúnio que tiveram o pai e a mãe para evitar o acidente, revelando também a imprudência dos dois em realizar uma atividade para a qual a mulher não estava habilitada.

Verificamos, dessa maneira, que o texto apresenta três avaliações de julgamento, que corroboraram a construção do problema, da etapa Complicação e, por conseguinte, do propósito de resolver uma complicação, características do gênero narrativa. Para que o texto instanciasse um episódio, seria necessário que as categorias de atitude evidenciassem eventos marcantes e reações, com marcas de afeto, por exemplo, a fim de realizar o propósito de compartilhar experiências emocionais. Assim, como um texto de análise diagnóstica, identificamos que categorias de atitude precisavam ser estudadas pelo estudante e, por isso, definimos que este seria um dos conteúdos das questões de Leitura Detalhada.

Uma segunda gradação ocorre no excerto 7, em *a minha mãe quase caiu da moto*, no advérbio *quase*, que revela o impedimento de um possível efeito problemático por questão de instantes. Essa gradação, por sua vez, intensifica o problema e a tensão do leitor sobre o desfecho da estória. Este é um recurso muito rico em estórias, mas não necessariamente induz o texto à instanciação de um episódio e, como vimos, as análises linguísticas evidenciam o texto como uma narrativa. Essas ocorrências do subsistema de gradação também evidenciaram que essa categoria precisava ser um dos conteúdos contemplados nas tarefas de Leitura Detalhada.

Na tabela 6, apresentamos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de B6AD, decorrentes das análises léxico-gramaticais e discursivas.

Tabela 6 – Ocorrências da EEG do episódio em B6AD.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	1
		descrição	0
		evento	0
		problema	1
		efeito	0
		reação	0
		solução	1
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	3
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	0
		Reação	0
		Total	1
	Propósito	Compartilhar experiências emocionais	0
		Total	0

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Como evidenciou a análise de aspectos de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, o texto realiza as fases cenário, problema e solução, apesar das lacunas de informações do campo, sem as quais essas fases poderiam ser realizadas com mais tenacidade. Essas fases, por sua vez, propendem a organizar as etapas Orientação, Complicação e Resolução e, por isso, contabilizamos apenas a etapa Orientação na Tabela 6, já que as etapas Evento marcante e Reação, de acordo com as análises, tendem a não aparecer no texto.

Da mesma maneira, as análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE demonstraram que o propósito do texto parece ser resolver uma complicação, o que faz o texto corresponder a uma narrativa. Por isso, não contabilizamos o critério de atendimento ao propósito compartilhar experiências emocionais, que instancia o gênero episódio.

Consequentemente, não foi possível considerarmos o texto uma instanciação do gênero episódio, como solicitado no comando de produção do texto. O Quadro 50 mostra a identificação das fases e etapas de gênero de texto de B6AD, realizada com base nos critérios de léxico-gramaticais, discursivos e contextuais de análise do episódio e na discussão aqui proposta.

Quadro 50 – Etapas e fases de B6AD.

<b>Texto</b>	<b>Fases</b>	<b>Etapas</b>
<i>Um dia eu, meu pai Minha mãe estávamos sentados na frente de casa e Minha mãe pediu para o meu pai para ensinar ela a andar de moto,</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>e quando ela começou a andar eu estava brincando e a rua era uma decida e o meu pai gritou para a minha mãe parar porque ela ia bater no poste e ela não conseguiu parar</i>	<b>problema</b>	<b>Complicação</b>
<i>e o meu pai puxou ela pela blusa e a minha mãe quase caiu da moto do meu pai. E bem na hora a moto se apagou.</i>	<b>solução</b>	<b>Resolução</b>

Fonte: B6AD.

A partir dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais, discursivas e contextuais, aplicamos os critérios de avaliação do episódio, em B6AD, o qual evidenciou os resultados dispostos no Quadro 51.

Quadro 51 – Avaliação de B6AD.

<b>Crítérios para avaliação do episódio</b>			<b>Sim</b>	<b>Em parte</b>	<b>Não</b>
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		✓	
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		✓	
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar experiências emocionais?			✓
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?			✓
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?			✓
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		✓	
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?		✓	
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?			✓

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Quanto aos tipos de orações, a análise léxico-gramatical revelou que, apesar de não aparecerem orações existenciais, há um número maior e mais variado de ocorrências dessa classificação em B6AD, se comparado a J7AD. No entanto, isso não garante a instanciação do episódio, é preciso que as ocorrências desses recursos sejam usadas adequadamente para cumprir o propósito de compartilhar experiências emocionais em um texto. As orações, em

B6AD, portanto, constroem representações do cenário e de eventos, mas não de experiências emocionais e, por isso, assinalamos “em parte” o critério 1.

São usadas circunstâncias de localização no tempo e espaço para apresentar o cenário e os eventos, e uma circunstância de modo para indicar o modo como o problema foi resolvido. No entanto, não são usados esses tipos de circunstâncias para apresentar experiências emocionais, importantes para a instanciação do gênero episódio. Por isso, assinalamos “em parte” também o critério 2.

Como mencionado nas análises, ocorrem avaliações de julgamento e de gradação no texto, mas não para expressar experiências emocionais e, por isso, marcamos “não” aos critérios 3 e 4. Já que não ocorre a representação, nem a avaliação, de experiências emocionais e já que o texto apresenta indícios de linguagem oral, como no excerto 4, em que o processo *estávamos* é utilizado sem acento, ou como no excerto 5, em que informações de cenário e evento aparecem intercaladas, *quando ela começou a andar eu estava brincando e a rua era uma decida*, assinalamos “não” ao critério 5.

Verificamos, também, que apenas a etapa Orientação, que poderia instanciar o episódio, aparece no texto, as demais etapas são Complicação e Resolução e, por isso, assinalamos “em parte” ao critério 6. Da mesma maneira, aparecem duas fases comuns ao episódio, cenário e problema, que não organizam o desfecho de compartilhar experiências emocionais, mas o de resolver uma complicação e, por isso, assinalamos “em parte” ao critério 7.

Todas essas características, por fim, evidenciam que o texto não realiza o propósito de compartilhar experiências emocionais, mas o de resolver uma complicação, revelando que B6AD apresenta potencial para instanciar o gênero narrativa. Por isso, assinalamos “não” ao critério 8.

Concluimos que, na função de um texto para análise diagnóstica de conhecimentos do estudante acerca da instanciação do gênero episódio, que recursos de TRANSITIVIDADE, de AVALIATIVIDADE e da Estrutura Potencial do gênero precisavam ser mais e melhor mobilizados nos textos para a instanciação de fases, como a reação, de etapas, como o Evento marcante e a Reação, e do propósito de compartilhar experiências emocionais. Esses recursos precisavam ser aperfeiçoados por este aluno no texto, para que ele produzisse uma instanciação do gênero episódio. Ao comparar esse resultado com J7AD, concluímos que os dois estudantes precisavam dominar mais e melhor os mesmos conteúdos. Desse modo, com base na análise de J7AD e de B6AD, constatamos que esses eram os recursos linguísticos que precisavam constar nas atividades de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero.

### 5.1.3 Resultados das análises diagnósticas dos textos dos alunos

A análise de ocorrências de TRANSITIVIDADE, de AVALIATIVIDADE e de contexto, das 13 produções que compõem os textos para análise diagnóstica, evidenciou que os alunos sabiam produzir uma estória, pois todos os textos tinham o propósito geral de entreter o leitor. No entanto, nem todos esses textos apresentavam o propósito específico do gênero episódio. Dos textos analisados, 7 instanciavam, de maneira bem básica, episódio; 4 instanciavam narrativa; e 2 instanciavam relato. O Quadro 52 evidencia os resultados da análise dos 13 textos para análise diagnóstica.

Quadro 52 – Resultados da análise dos textos para análise diagnóstica.

Critérios para avaliação do episódio			Sim	Em Parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. São usados diferentes tipos de orações para representar cenário, eventos e experiências emocionais?	0	13	0
		2. São usados recursos linguísticos que constroem circunstâncias ou orações circunstanciais de localização e de modo?	1	10	2
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. São usados recursos de atitude para avaliar experiências emocionais?	0	9	4
		4. São usados recursos de gradação para acentuar ou atenuar as avaliações de atitude?	0	9	4
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, predominantemente por meio da linguagem escrita?	0	5	8
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?	0	8	5
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?	0	8	5
Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?	0	8	5	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Os resultados evidenciam que apenas 1 texto atendeu adequadamente a somente 1 critério (circunstâncias ou orações circunstanciais de localização e de modo), evidenciando que todos os recursos linguísticos (TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE, variáveis do contexto, estrutura e propósito) precisavam ser contemplados pelas atividades de Leitura Detalhada, para que os alunos conhecessem essas marcas linguísticas fundamentais do episódio.

A fim de verificar se essas categorias foram contempladas na estratégia de Leitura Detalhada, apresentamos, a seguir, a análise de questões que compõem o caderno didático para leitura e produção de episódios (Apêndice Q).



## 5.2 ANÁLISE DE QUESTÕES DE LEITURA DETALHADA DO CADERNO DIDÁTICO

As atividades de Leitura Detalhada estão presentes no Caderno Didático (Apêndice Q) dinamizado com os alunos, como apresentado no capítulo 4, de Metodologia. Elaboramos essas atividades com base na demanda de recursos linguísticos ainda não apreendidos pelos estudantes, levantada na análise dos textos para análise diagnóstica, cujos resultados foram apresentados na seção anterior

Para produção das atividades de Leitura Detalhada, na Desconstrução de Textos Modelares do Gênero do CEA, selecionamos quatro textos modelares de gêneros da família das histórias, escritos por autores que podemos considerar experientes: 1) narrativa “O sabiá e a girafa”, de Léo Cunha; 2) narrativa “O Pequeno Polegar”, de Charles Perrault; 3) episódio “O Pequeno Polegar, também de Charles Perrault; 4) episódio “Os meninos morenos”, de Ziraldo Alves Pinto. O episódio “Pequeno Polegar” é apenas o início da narrativa completa, o episódio “Os meninos morenos” também é apenas o início da história completa, que configura um livro inteiro. Selecionamos estas partes das obras completas pois não encontramos textos modelares inteiros de episódio nas ferramentas de busca utilizadas, como o site do Domínio Público.

A Linguística Sistêmico-Funcional prioriza o estudo de textos completos, pois apenas uma parte dele poderia ocultar o contexto, essencial para o entendimento do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). No entanto, instanciações mais curtas de gêneros, como os episódios, nem sempre aparecem sozinhos em um texto, muitas vezes fazem parte de um macrogênero (MARTIN e ROSE, 2008; WOODWARD-KRON, 2005). Dessa forma, pela dificuldade de encontrar episódios modelares, de escritores experientes, publicados isoladamente de outros gêneros, utilizamos episódios que se encontravam dentro de macrogêneros.

O Quadro 53 mostra como esses textos foram organizados no caderno didático, para servirem como modelos de instanciação de gênero para a Leitura Detalhada. Além disso, o quadro evidencia o resultado do levantamento de recursos linguísticos de cada questão e a qual estrato da língua eles se referem: léxico-gramática, semântico-discursivo ou contextual.

Quadro 53 – Sistematização das atividades de Leitura Detalhada no caderno didático.

(continua)

Texto base	Nº	Utilizada na dinam.	Recursos linguísticos	Estrato	
T1 – Narrativa “O sabiá e a Girafa”.	1	S <sup>139</sup>	Diferença entre “estória” e “história”	Contexto	
	2	S	Campo, relações e modo		
	3	S	Participantes do texto (personagens)		
	4	S			
	5	S			
	6	S	Campo		
	7	S	Propósito		
	8	S	Campo, relações e modo		
9	S				
10	S				
11	S				
12	S				
T2 – “O Pequeno Polegar”. Estória completa. Macrogênero Narrativa.	13	S	Participantes do texto		
	14	S	Campo		
	15	S			
	16	S			
	17	S	Propósito		
	T3 – “O pequeno Polegar”. Parte inicial da estória. Gênero episódio	18	S	Rastreamento de personagens	Discursivo de IDENTIFICAÇÃO
		19	S	Significados representados por orações relacionais	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE
20		S	Significados representados por orações materiais		
21		S	Significados representados por orações mentais		
22		S	Tipos de orações		
23		S	Significados representados por orações mentais		
24		S	a	Categoria (positiva/ negativa) das avaliações de atitude	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE
			b	Participantes	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE
			c	afeto, apreciação e julgamento	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE
25		S	Significados representados por categorias de afeto	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	
26		S	Intensificação por gradação		
27		S	Tipos de Circunstâncias		
28		S	Tipos de estrutura gramatical em Circunstâncias	Contexto	
29		S	Personagens na etapa Orientação		
30		S	Problema na etapa Evento marcante		
31		S	Relação de interdependência da etapa Evento marcante com a etapa Reação		
32	S	Ausência da etapa Resolução no episódio.			
33	S	Propósito do texto			

<sup>139</sup> “S” representa “sim”.

Quadro 53 – Sistematização das atividades de Leitura Detalhada no caderno didático.

(continua)

	SN <sup>140</sup>	S	Organização das etapas no episódio (jogo das etapas)		
	34	S	Emoções na fase descrição, na etapa Orientação.	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE e Contexto	
	35	S	Eventos materiais na fase evento, na etapa Evento marcante.	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e Contexto	
	36	S	Contraexpectativa na fase problema, na etapa Evento marcante.	Contexto	
	37	S	Polaridade negativa na construção da contraexpectativa	Léxico-gramatical de MODO	
	38	S	Grupo verbal material para realização da fase problema.	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e Contexto	
	39	S	Emoções na fase reação, na etapa Reação.	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE e Contexto	
	40	S	Processos mentais na fase reação	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e Contexto	
T4 – “Os meninos morenos” Parte inicial da estória. Gênero episódio	41	S	Campo, relações e modo	Contexto	
	42	S	Participantes do texto		
	43	S	Atividades dos participantes do texto		
	44	S	Participantes do texto		
	45	S	Tempo verbal	Léxico-gramatical de MODO	
	46	S	Propósito da estória	Contexto	
	47	S	Rastreamento de Participantes	Discursivo de IDENTIFICAÇÃO	
	48	S			
	49	S			
	50	S			
	51	S			
	52	S	Significados representados por diferentes tipos de orações	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	
	53	S	a	Avaliações	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE
			b	Participantes	Léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE
c			afeto, atitude, julgamento	Semântico-discursivo de AVALIATIVIDADE	
54	S	Intensificação por gradação			
SN	S	(Jogo das etapas e fases) Organização das etapas e fases	Contexto		
T5 – “A princesa e a rã” Parte inicial da estória. Gênero episódio	55	N <sup>141</sup>	Leitura do Texto	Contexto	
	56	N	Etapa Reação		
	57	N	Inter-relação da etapa Evento marcante e etapa Reação no Episódio		
	58	N			

Fonte: organizado pela autora, com base nos *corpora*.<sup>140</sup> “SN” representa “sem número”<sup>141</sup> “N” representa “não”.

Antes de apresentar as atividades, o caderno didático inicia com uma breve diferenciação entre história e estória no contexto brasileiro. Logo em seguida, é disposta a primeira sequência de atividades, elaborada com base no Texto 1, narrativa “O sabiá e a girafa”, com questões de 1 a 8 sobre o contexto desse texto. Depois, a segunda sequência, com base no Texto 2, narrativa “O Pequeno Polegar”, com questões de 9 a 17, também sobre o contexto do texto. Percebemos que as duas sequências foram elaboradas com a finalidade de os estudantes, primeiro, aprenderem sobre aspectos do contexto e, depois, reforçarem esses conhecimentos a partir da análise dos mesmos critérios em um novo texto, com um novo campo, como propõem Rose e Martin (2008) sobre a organização de sequências de atividades. Essas atividades foram desenvolvidas a partir das demandas levantadas e apresentadas na seção anterior, dos resultados das produções escritas dos alunos para análise diagnóstica. Por meio dessas atividades de contexto, intentamos que eles entendessem o que são estórias no contexto da LSF e que pudessem elaborar uma estória posteriormente, durante a Construção Conjunta e a Construção Individual, tornando conscientes os recursos para construção de estórias que já foram usados pelos estudantes nos textos, como evidenciaram as análises do tópico anterior.

Depois, são apresentados o propósito, a estrutura e marcas linguísticas dos gêneros narrativa e episódio, da família das estórias, por meio de explicações e exemplificações no Texto 1, narrativa “O sabiá e a girafa”, e no Texto 3, o episódio “O Pequeno Polegar”. Essa abordagem buscou evitar que os alunos escrevessem uma narrativa, como ocorreu com B6AD, já que o foco das produções era o gênero episódio. Ao realizar revisão do material, percebemos uma lacuna nesta parte do caderno didático, que poderia ter trazido explicações sobre o gênero relato, que também apareceu nos textos para análise diagnóstica, como em J7AD, a fim de evitar que fossem produzidos textos como o propósito de relatar eventos e estimular a produção de textos com o propósito do episódio de compartilhar experiências emocionais.

Em seguida, no caderno didático, com base apenas no Texto 3, episódio “O Pequeno Polegar”, são exploradas mais explicações, exemplos e atividades, para os alunos aprenderem marcas linguísticas, estrutura e propósito do gênero foco da dinamização do CEA, o episódio. As primeiras explicações e a primeira atividade sobre esse texto (questão 18, no Quadro 53) abordaram o recurso “rastreamento de personagens”. A parte teórica e a atividade desse tópico foram elaboradas pelo bolsista de extensão, que atuou, junto com a autora desta tese, como mediador das oficinas do Ateliê de Textos na escola participante. Na época da produção do caderno didático (primeiro semestre de 2019), o bolsista estudava o sistema discursivo de IDENTIFICAÇÃO para produção de um artigo e, por isso, convidamo-lo para elaborar um tópico sobre o assunto para o caderno didático sobre episódios.

As próximas explicações e atividades sobre o episódio “O Pequeno Polegar” (questões 19 a 23, no Quadro 53) abordaram “significados representados por orações”, em que os estudantes precisavam entender o que um ou outro tipo de oração representava no texto. Essas questões, como muitas do caderno, vão além da mera identificação gramatical, “um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação” (ILARI, 1995), realizado por professores, por muitos anos, no ensino de Língua Portuguesa na escola brasileira. A partir das questões elaboradas com base na LSF, além de identificar a categoria gramatical, os alunos precisavam entender a função que as categorias exercem no texto, mais especificamente para construção das fases, etapas e consequente propósito do gênero.

As atividades da sequência mesclam recursos de diferentes estratos linguísticos, como a questão 24 (Quadro 53), em que se aborda o sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE ao mesmo tempo em uma questão. Essa atividade mostra o quanto os estratos linguísticos são interrelacionados em sua realização na LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Os estudantes, no entanto, para assimilarem esse conteúdo, precisam, processualmente, ver um aspecto de cada vez para, ao final, vislumbrar tudo em funcionamento sistemático no texto. Uma maneira de estabelecer esse funcionamento nas atividades foi elaborar questões com mais de uma tarefa, progressivas, por exemplo, partindo da análise linguística, para se chegar à análise de representação de significados no texto. Essa progressão de abordagem de recursos linguísticos ocorreu na questão 24, como mostra o excerto 8.

Excerto 8.

24) Leia o quadro a seguir e, em cada excerto, proceda ao que se pede:

- destaque com marca-texto palavras ou expressões avaliativas;
- circule o referente de cada avaliação;
- escreva, nas lacunas, o tipo de avaliação: afeto, julgamento ou apreciação.

Excertos	Avaliação
Era uma vez um casal de lenhadores muito pobre(1.1).	
[...] com sete filhos pequenos (1.2-3).	
O caçula era magro e fraco (1.2).	
[...] exceto Polegar que não desanimou e encorajou os irmãos (1.11)	
Quando perceberam que estavam sozinhos, começaram a chorar, (1.10)	
exceto Polegar que não desanimou (1.11)	
e encorajou os irmãos a procurar o caminho de casa [...](1.12)	

Fonte: Q24T3.

Na questão 24, primeiro, os estudantes precisavam identificar os referentes; depois, as avaliações associadas a eles e, por último, identificar o tipo de avaliação e seu significado no texto.

As demais explicações e questões sobre o episódio “O Pequeno Polegar” continuam versando sobre recursos do subsistema de TRANSITIVIDADE e subsistema de atitude, do sistema de AVALIATIVIDADE; além disso, são apresentadas questões sobre o subsistema de gradação, do sistema de AVALIATIVIDADE, sobre circunstâncias, fases, etapas e propósito do gênero episódio, contemplando os recursos linguísticos levantados na análise diagnóstica dos textos produzidos pelos alunos participantes.

Na sequência, aparece um novo episódio, “Os meninos morenos”, ou seja, uma nova instanciação do mesmo gênero, mas com um novo campo, muito mais extenso e mais elaborado linguisticamente. São abordados os mesmos recursos linguísticos das atividades sobre o episódio “O Pequeno Polegar”, agora, com o intuito de reforçar os conhecimentos apreendidos e dar oportunidades para aqueles alunos que ainda não compreenderam muito bem os recursos linguísticos na Leitura Detalhada do primeiro episódio.

Para comparação de ocorrências linguísticas nos textos produzidos pelos alunos na Construção Conjunta e Construção Individual com os recursos linguísticos contemplados nas atividades de leitura, foi preciso fazermos um recorte nas atividades analisadas, visto que o universo de análise era consideravelmente extenso (58 questões). Assim, selecionamos apenas as questões que contemplam recursos analisados nos textos dos alunos, ou seja, aspectos linguísticos, semânticos e estruturais fundamentais do gênero episódio, como mostra a Tabela 7, totalizando 45 questões.

Tabela 7 – Questões selecionadas para análise e comparação.

<b>Estrato</b>	<b>Recurso</b>	<b>Questões</b>	<b>Total de questões</b>
Sistema Léxico-Gramatical de TRANSITIVIDADE	Orações	18, 19, 20, 21, 22, 23, 35, 38, 40, 52	10
	Circunstâncias	27, 28	2
Sistema Discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	24, 25, 34, 39, 53	5
	gradação	26, 54	2
Contexto	Campo, relações e modo	2, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 41, 42	10
	Fases e Etapas	29, 30, 31, 32, sn1, 34, 35, 36, 38, 39, 40, sn2	12
	Propósito	8, 17, 33, 46	4
<b>TOTAL</b>			<b>45</b>

Fonte: organizado pela autora, com base nos *corpora*.

Dentre os aspectos fundamentais dos três estratos linguísticos, para instanciação do gênero, percebemos que o mais abordado com os estudantes no caderno didático foi o contexto (58% das questões), depois o sistema de TRANSITIVIDADE (27% das questões) e, por último, o sistema de AVALIATIVIDADE (15% das questões). Talvez, isso explique o fato de que a primeira versão da Construção Conjunta, bem como textos da primeira versão da Construção Individual, apresentaram, razoavelmente bem, o cenário e os personagens. Foi precisa uma abordagem mais específica, ao longo das reescritas, de aspectos de TRANSITIVIDADE e AVALIATIVIDADE para que os textos instanciassem adequadamente o gênero episódio. Isso mostra que, provavelmente, se houvesse um número maior de atividades de Leitura Detalhada sobre esses dois estratos, talvez já as primeiras versões da Construção Conjunta e das Construções Individuais fossem melhor escritas quanto à realização da TRANSITIVIDADE e AVALIATIVIDADE nos textos.

Na sequência, focalizamos o processo de produção do texto coletivo e as análises das ocorrências de categorias de TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE e de contexto na Construção Conjunta.

### 5.3 ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

A primeira versão do texto foi produzida conjuntamente pelos alunos, com base em uma proposta de produção textual escrita, com informações sobre a estrutura e o propósito do gênero episódio (Apêndice N) e com intervenções metodológicas dos mediadores. Diferente do comando oral apresentado aos estudantes para produção da versão do texto para análise diagnóstica, entregamos a proposta para produção de episódio de maneira escrita aos alunos, em uma folha de ofício, com informações mais detalhadas sobre o que se esperava da produção de um episódio.

Nessa proposta, aparecem indagações sobre o que são episódios, para os alunos ativarem possíveis conhecimentos prévios; o propósito (compartilhar experiências emocionais) e as etapas (Orientação, Evento marcante e Reação) do gênero episódio; definições de emoção na área da psicologia e no dicionário; possíveis naturezas de quem conta o episódio (personagem ou observador); sugestões de cenário, emoções e personagens para a estória; e a informação de que o texto seria publicado em uma coletânea, que poderia ser lida pelos colegas, professores, amigos, familiares e professores dos autores, além de pesquisadores, professores e estudantes de outras instituições.

A escolha e negociação dos eventos e sua organização no texto foi proveniente dos alunos, que, por isso, são considerados os alunos autores da estória produzida em conjunto. O exemplo a seguir mostra os alunos negociando ideias do texto e os mediadores conduzindo as negociações.

M2: *em que momento do dia vocês souberam que iam ganhar o crepes? Avisaram na hora que vocês tavam indo, foi quando chegou lá, vocês souberam dias antes, foi ( )?*  
 F6: *eu já sabia*  
 M2: *ãh?*  
 F6: *eu já sabia*  
 M2: *já sabia? ( ) todo mundo sabia?*  
 L7: *( ) (eles avisaram na sala ) ( )*  
 M2: *ah, e o F6 já sabia que era crepes. A gente pode contar isso*  
 M1: *e tu contou pros colegas que ia ser crepes (dirigindo-se a F6)?*  
 F6: *((sinaliza que não com a cabeça))*  
 M1: *((feição de surpresa)) olha só, que joia pro nosso texto. Só o F6 sabia?*  
 F6: *((sinaliza que sim com a cabeça))*  
 M1: *é? ((risos)) Como é que tu sabia F6?*  
 F6: *( ah, a merendeira falou)*  
 M1: *ãh?*  
 F6: *a merendeira*  
 M2: *ah:*  
 M1: *e tu é bem amigo da merendeira?*  
 F6: *( )*  
 M1: *ah::, por isso que tu sabia. Ah::, viu só*  
 M2: *temos mais uma informação pra por dentro/prá acrescentar ... lê pra nós o número cinco Luís, faz favor*  
 F6: *((lendo)) Como vocês se sentiram quando ficaram sabendo que neste ano ganhariam crepes?*  
 M1: *como vocês se sentiram? (quando ficaram sabendo quem iam ganhar crepes?) antes de ganhar*  
 N7: *animados*  
 M1: *animados? Que mais?*  
 ([...])  
 N7: *ansiosos*  
 M1: *(pronto. uns disseram “tá, vou comer crepe”) outros ficaram “UOU, vou comer crepes”*  
 M2: *(eu acho que eu faria parte do segundo grupo)*  
 ((risos))

Fonte: E7CC.

Os mediadores interviram apenas na condução metodológica do processo de escrita pelos alunos. De acordo com Rose e Martin (2012), a PbG “visa dar aos professores as ferramentas de que necessitam para ultrapassar a desigualdade de acesso, participação e resultados [dos estudantes] nas aulas”. Ou seja, o professor fornece as ferramentas para que os alunos alcancem o seu melhor desenvolvimento no aprendizado.

Dessa forma, os mediadores desta pesquisa não se configuraram autores da estória, pois não contribuíram com ideias para o texto, apenas auxiliaram os estudantes a perceber, por meio de perguntas escritas e orais, ao longo de todo o processo de produção do texto, quais etapas e



fases eram necessárias para alcançar o propósito do gênero episódio e como poderiam ser organizadas essas informações no texto para esse fim. De acordo com Foucault (1989), para ser autor de um texto, é necessário um conjunto de critérios, dentre eles, principalmente a responsabilidade sobre o que se põe a circular, ou seja, o conteúdo do que está sendo dito. Como os mediadores apenas conduziram a produção e os alunos participaram com as ideias e sua negociação, configuram-se autores do texto da Construção Conjunta os estudantes envolvidos nessa produção.

Antes de escrever o texto, os alunos autores negociaram o campo da estória, dentre eventos que foram marcantes para todos nos últimos anos. M2 anotou as sugestões dos alunos e o tema escolhido foi o dia em que receberam crepes pelo dia do estudante na escola. Depois de decidido o campo, M2 fez perguntas aos alunos sobre as etapas e propósito específico do gênero episódio, para que os participantes lembrassem dessa estrutura e propósito, abordados durante a dinamização do conjunto de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero. Inicialmente, os alunos não lembravam a estrutura, M2 sugeriu que olhassem para o material impresso das atividades de Leitura Detalhada, em que constavam essas informações. Na medida em que os estudantes encontravam, no material impresso, o que estava sendo solicitado oralmente pelos mediadores, M2 anotava no quadro as etapas e o que precisava constar em cada uma delas. Em cada etapa, M2 anotou também as ideias dos alunos, sobre o dia dos crepes, que poderiam aparecer em cada etapa. Os estudantes receberam uma folha com um quadro para anotarem para si também essas informações.

Esse esquema de informações gerou a chamada “chuva de ideias”<sup>142</sup> (ROSE; MARTIN, 2014, p. p. 162), com o campo que poderia aparecer na estória durante sua produção escrita. Reproduzimos, no Quadro 54, as questões utilizadas pelos mediadores e as ideias elencadas pelos alunos.

Quadro 54 – Chuva de ideias para Construção Conjunta.

(continua)

	<b>Etapas</b>	<b>Ideias dos alunos-autores</b>
<b>Orientação</b>	Como é o lugar da estória?	– <i>Refeitório da escola: grande, agradável, tudo branco, porta e janela iluminada.</i> – <i>Dia do estudante.</i> – <i>Outono, frio.</i>
	Quais são as personagens e como elas são?	– <i>Alunos do 6º, 7º e 8º anos.</i> – <i>Muitos alunos, professores legais, altos, baixos.</i> – <i>6º e 9º ganharam almoço.</i>
	O que essas personagens estão fazendo?	– <i>Professores dão aula.</i> – <i>Alunos estudam.</i>

<sup>142</sup> Brainstorming.

Quadro 54 – Chuva de ideias para Construção Conjunta.

(conclusão)

<b>Evento marcante</b>	Quando o evento marcante acontece?	– <i>Dia do estudante, que ocorre uma vez por ano, os alunos ganham alguma coisa.</i> – <i>Dia nublado.</i>
	Onde ele acontece?	– <i>No refeitório.</i>
	Qual é esse evento marcante?	– <i>Comer crepes salgados e doces.</i> – <i>Cada um comeu mais de um.</i>
<b>Reação</b>	Como as personagens se sentiram em relação ao evento marcante?	– <i>Ansiosos.</i> – <i>Felizes, mesmo com a demora.</i>
	Como a estória terminou?	– <i>Todos foram embora.</i>

Fonte: autora (com base nos quadros para elaboração da Construção Conjunta preenchidos pelos alunos).

A escrita do texto conjunto ocorreu com base nesse esquema e na negociação de ideias dos alunos, com revezamento da digitação do texto entre os estudantes, em um notebook, com o texto projetado na parede por meio de Datashow. Algumas vezes, foi preciso que os mediadores auxiliassem na escolha de uma ou outra ideia, justificando essa escolha.

### 5.3.1 Análise de CC1

O texto produzido conjuntamente contou com 5 parágrafos curtos, sem diálogos, revelando que os estudantes optaram por construir uma estória menos interativa. Os personagens são pessoas que comumente circulam no ambiente escolar, ou seja, alunos e professores. O Quadro 55 apresenta a primeira versão do texto da Construção Conjunta.

Quadro 55 – Primeira versão da Construção Conjunta.

<p><i>O dia do crepes</i></p> <p><i>Na nossa escola, estudam os alunos do ensino fundamental, quase todos gostam dela. Os professores, que são legais, dão aula para nós, que somos do 6º e 7º anos.</i></p> <p><i>Certo dia frio e nublado estávamos comemorando o dia do estudante no refeitório, que era grande, iluminado, com mesas, bancos, janelas e portas. Ele era todo branco.</i></p> <p><i>Todos os anos no dia do estudante nós ganhamos alguma coisa. Neste ano ganhamos algo especial: crepes. Eles eram salgados, de queijo e presunto, e doces, de chocolate. Eles foram feitos pelas professoras de ciências e portugues.</i></p> <p><i>Mesmo com muita fila nos sentimos ansiosos e quando ganhamos os crepes nos sentimos muito felizes.</i></p> <p><i>Depois disso não teve mais aula e fomos embora.</i></p>
--

Fonte:CC1.

Como os estudantes deviam produzir um texto sobre um evento marcante que fosse comum a todos, escolheram o evento da comemoração do dia do estudante do ano em que ganharam crepes de presente pela data. Em CC1, os recursos linguísticos mobilizam as etapas Orientação e Registro de Eventos e o propósito de relatar eventos, como mostraremos ao longo

da análise mais detalhada deste texto, o que comprova que o texto constitui um relato, e não um episódio.

A Tabela 8 dispõe os resultados das análises das ocorrências léxico-gramaticais de TRANSITIVIDADE nesse texto.

Tabela 8 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em CC1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais	8
		Relacionais	6
		Mentais	3
		Verbais	0
		Comportamentais	0
		Existenciais	0
		Total	17
	Participantes	Personagens	4
Total	4		
Circunstâncias	Localização	Tempo	4
		Lugar	2
	Modo	3	
	Total	9	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Os resultados mostraram pouca variação de ocorrências de tipos de orações dentre as escolhas possíveis a serem realizadas para esse critério. Evidenciamos a realização de apenas três tipos (material, relacional e mental), como ocorreu com J7AD, quando o sistema de transitividade da léxico-gramática disponibiliza seis tipos de orações que podem ser utilizadas para representar significados ideacionais. No caso, a variação na utilização dos tipos de orações poderia construir um texto mais rico quanto à representação de eventos e experiências emocionais, importantes para a instanciamento do gênero episódio.

Por outro lado, esse texto apresenta mais personagens se comparado aos textos J7AD e B6AD. Esse fato deve-se ao campo solicitado para a escrita, no caso, um evento que fosse marcante a todos os alunos, por isso, mais personagens. Esse aumento no número de personagens, junto com o aumento no número de orações materiais em que esses personagens desempenham papel de Ator, possibilitou o aumento no número de eventos, contribuindo para a instanciamento de uma estória, mas não necessariamente de um episódio, como veremos na sequência.

Logo no início do texto, aparece uma circunstância de localização de lugar, duas orações materiais, uma mental e duas relacionais, responsáveis por apresentar o cenário, como mostra o excerto 9.

	Texto	Fase	Etapa
9	<i>Na nossa escola, <b>estudam</b> os alunos do ensino fundamental, quase todos <b>gostam</b> dela. Os professores, que <b>são</b> legais, <b>dão</b> aula para nós, que <b>somos</b> do 6º e 7º anos.</i>	cenário	Orientação

Fonte: CC1.

A circunstância de localização de lugar *Na nossa escola* apresenta o cenário em que todos os eventos da estória acontecem e é, inclusive, colocada em posição temática na oração, evidenciando a importância desse lugar na estória e revelando que os alunos autores situaram os eventos em um lugar, característica importante para instanciação de estórias.

Ainda no excerto 9, na oração material, cujo núcleo é o processo material *estudam*, são apresentados os participantes personagens alunos do ensino fundamental que frequentam essa escola. Ainda no mesmo período, uma oração mental, *quase todos gostam dela*, evidencia uma marca de afeto da maioria dos alunos pelo ambiente escolar, que evidencia apreço pela escola, mas não caracteriza uma reação emocional a algum evento marcante, para poder instanciar o gênero episódio.

Já nessa primeira versão do texto da Construção Conjunta, há pelo menos 6 circunstâncias em posição temática nas orações. Indiciamos que isso tenha ocorrido pela abordagem desse recurso nas questões de Leitura Detalhada. Nessas questões, presentes no caderno didático, havia explicações sobre esse tópico. O excerto 10 mostra alguns desses casos.

A linguagem dispõe de uma série de recursos para adicionar significados às experiências representadas nos textos. Esses recursos são chamados de Circunstâncias. Elas podem modificar os diferentes tipos de experiências que estudamos [...].

10

Quadro 7 – Exemplos de circunstâncias na estória “O Pequeno Polegar”.

Nº	Fragmento do texto	Tipo de circunstância
1	Era uma vez um casal de lenhadores <b> muito </b> pobre [...] (1.1).	Modo - Grau
2	<b> Naquele ano difícil </b> , estava tudo escasso [...] (1.4).	Localização - Tempo
3	<b> Quando perceberam que estavam sozinhos </b> , começaram a chorar, (1.10).	Localização - Tempo

Fonte: caderno didático.

A abordagem das circunstâncias aparece logo após as atividades dos tipos de oração, por isso, na explicação, é mencionado “adicionar significados às experiências”, ou seja, as circunstâncias adicionam significados às representações léxico-gramaticais. O excerto 11 evidencia uma questão sobre as circunstâncias, com um comando, também presente no caderno didático.

- 27) Associe o tipo de circunstância na coluna da esquerda com as circunstâncias destacadas nos trechos de “O Pequeno Polegar” na coluna da direita.
- ( 1 ) Modo - Grau  
 ( 2 ) Localização – Tempo  
 ( 3 ) Localização – Lugar  
 ( 4 ) Causa – Razão.
- 11 ( ) Ele recebeu o apelido de Polegar por ser **muito** pequeno ao nascer. (1.3).  
 ( ) **Certa manhã**, todos foram para a mata apanhar lenha e frutas silvestres, [...] (1.8).  
 ( ) Certa manhã, todos foram **para a mata** apanhar lenha e frutas silvestres, [...] (1.8).  
 ( ) Ele recebeu o apelido de Polegar **por ser muito pequeno ao nascer**. (1.3)

Fonte: Q27T3.

Por meio dessas explicações e comandos das questões, os alunos puderam perceber que as informações de tempo podem ser expressas, por exemplo, por meio de uma palavra, um grupo ou uma oração, em diferentes posições na frase. Justamente, entendemos que essas contribuições da Leitura Detalhada auxiliaram os alunos a produzirem uma estória utilizando melhor esse recurso da língua.

No segundo período do texto, outra oração material, cujo núcleo é *dão*, apresenta os participantes personagens professores. Encaixada a essa oração, há uma oração relacional que qualifica os professores positivamente pelo Atributo *legais*, que também indica avaliação de afeto, mas que, da mesma maneira que na ocorrência anterior, não evidencia uma reação emocional a algum evento marcante para instanciar o gênero episódio. Ainda nesse período, há mais uma oração relacional que restringe os personagens participantes do texto em alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

Notamos, diante disso, que, nesse primeiro período do texto, o cenário é bem apresentado, com recursos variados de TRANSITIVIDADE, porém ainda limitados, para organizar a fase cenário. Apresentar o cenário e os participantes, por meio de orações materiais, foi tópico de explicações e questões do caderno didático. O excerto 12 evidencia a função e uma oração material.

Quadro 7 – Tipos e funções das orações

Oração	Função	Exemplos
12 <b>Material</b>	Desenvolver ações externas das pessoas, do mundo físico.	Certa manhã, todos <b>foram</b> para a mata <b>apanhar</b> lenha e frutas silvestres. (1.8).

Fonte: caderno didático.

Nesse quadro do excerto 12, são explicitados os seis tipos de oração, destacamos aqui apenas o material, com a função de “desenvolver ações do mundo externo”. No excerto 13, constam duas questões em que o aluno precisava mobilizar conhecimentos sobre orações materiais.

13	<p>20) Considerando o contexto em que ocorrem, associe as funções das orações na coluna à esquerda com as orações materiais na coluna à direita.</p> <p>( 1 ) indicar o problema ( 2 ) apresentar atividade</p> <p>( ) “Certa manhã, todos foram para a mata apanhar lenha e frutas silvestres” (1.8) ( ) “mas os sete irmãos acabaram se perdendo dos pais” (1.9).</p>
	<p>35) No Evento marcante, a fase evento apresenta qual evento material?</p> <p>a) Ir para a floresta para apanhar lenha e frutas silvestres. b) Começar a chorar.</p>

Fonte: Q20T3; Q35T3.

Na questão 20, o recurso mobilizado foi a representação de significados por orações materiais, na questão 35, a oração material que representava um evento material no texto em análise.

Na produção da primeira versão do texto da Construção Conjunta, com o auxílio dos mediadores, os estudantes mobilizaram o recurso linguístico da oração material para representar ações no mundo externo. O excerto 14 evidencia o diálogo entre mediadores e alunos para construção de uma dessas representações.

14	<p>M1: isso. Então, “na nossa escO:la”, pode digitar K7, “na nossa escola” o quê? N7: na nossa escola amarela M1: “na nossa escola”, falta um verbo aí N7: na nossa escola grande M1: “grande” já é adjetivo</p>
----	--

N7: ata  
 N7: na nossa escola...  
 M1: que que acontece na escola? Vocês não estudam?  
 N1: sim  
 M1: então, “na nossa escola estUda:m”  
 N7: “os estudantes do sexto e sétimo”  
 Fonte: E6CC.

Apesar de não ter sido usada a mesma metalinguagem contemplada na explicação e nas questões do caderno didático (não foi usada a nomenclatura “oração material” na interação com os alunos, mas “verbo”, ou “o que acontece”), é possível dizer que esse recurso linguístico, abordado na Leitura Detalhada, foi recuperado durante a Construção Conjunta. Percebemos, assim, a interdependência das atividades de Leitura Detalhada na construção de significados do texto da Construção Conjunta. Também, observamos uma lacuna na dinamização do CEA, por parte dos mediadores, que ainda não estavam bem apropriados da metalinguagem pedagógica da Escola de Sydney.

Na continuidade do texto, por meio de uma circunstância de localização do tempo, novamente em posição temática, característica comum em estórias para marcar a transição de uma fase a outra, e por meio de uma oração material é apresentado um evento que ocorre no cenário mencionado, como mostra o excerto 15.

	Texto	Fase	Etapa
15	<i>Certo dia frio e nublado estávamos comemorando o dia do estudante [...]</i>	evento	Orientação

Fonte: CC1.

No excerto 15, os Atributos *frio* e *nublado* caracterizam o tempo meteorológico em que a estória acontece, funcionando também como uma avaliação de apreciação. Parecia ser um dia triste diante dessas condições climáticas, o que se altera logo na informação seguinte, pela oração *estávamos comemorando o dia do estudante*, em que o termo *comemorando* revela o acontecimento de algo positivo naquele dia. A produção de sentidos a partir do clima foi uma estratégia positiva utilizada pelos alunos para construir a estória, porém, ela não colaborava para expressar sentimentos ou emoções que pudessem construir um evento marcante positivo, dessa maneira, essa informação foi retirada da segunda versão do texto, como sugestão do bilhete orientador.

Esses recursos avaliativos também foram contemplados nas atividades de Leitura Detalhada, com explicações e atividades. O excerto 16 mostra uma dessas explicações.

- 16 | A categoria de apreciação avalia experiências externas, relativas ao mundo físico, à aparência de algum objeto, pessoa ou acontecimento. Exemplo: Naquele ano difícil, [...]

Fonte: caderno didático.

No excerto 16, o Atributo *difícil* qualifica um período de tempo, ou seja, é realizada uma apreciação sobre a época para a família do personagem. O excerto 17 evidencia uma das atividades envolvendo recursos de atitude, dentre eles, a apreciação.

- 17 | 53) Leia o quadro a seguir, com frases do texto “Os Meninos Morenos”, e proceda ao que se pede:  
 a) destaque com marca-texto as avaliações;  
 b) circule o referente dessas avaliações;  
 c) escreva, nas lacunas, o tipo de avaliação: Emoção, julgamento ou apreciação.
- | Fragmento do Texto  | Avaliação |
|---|-----------|
| Uma das recordações mais felizes da minha infância (1.1).                         |           |
| [...] o grupo ficava na praça que era cercada de altas palmeiras (1.3-4).         |           |
| Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores (1.40) |           |

Fonte: Q53T4.

Na atividade 53, o aluno precisava identificar que o excerto *na praça que era cercada de altas palmeiras* continha a apreciação *alta* para o referente *palmeiras*.

A primeira versão da Construção Conjunta apresenta avaliações de apreciação sobre a escola e o refeitório, porém, percebemos que essas avaliações não foram utilizadas para evidenciar emoções decorrentes do evento marcante do recebimento do lanche especial, que poderiam ser construídas com mais instâncias de afeto e julgamento, por exemplo. Como veremos ainda neste capítulo, esses são recursos que foram mobilizados na reescrita do texto, evidenciando o texto como processo, não como produto.

Na sequência, por meio de orações relacionais, é disposta mais uma parte do cenário, como evidencia o excerto 18.

- |    | Texto   | Fase    | Etapa      |
|----|---|---------|------------|
| 18 | [...] no refeitório, que era grande, iluminado, com mesas, bancos, janelas e portas. Ele era todo branco. | cenário | Orientação |

Fonte: CC1.



Verificamos que os alunos autores preocuparam-se em descrever com riqueza de detalhes o cenário da estória. No entanto, tantos detalhes sobre o refeitório não contribuem como informações significativas para a estória, no sentido de gerar experiências emocionais do gênero episódio, por exemplo.

A organização do primeiro parágrafo do texto nas fases cenário, evento e depois, novamente, cenário, revela a instanciamento da etapa Orientação no texto.

No parágrafo seguinte, outra circunstância de localização no tempo, novamente em posição temática, associada a uma oração material, é utilizada para caracterizar agora não mais a Orientação, mas um evento central relatado na estória, como mostra o excerto 19.

	Texto	Fase	Etapa
19	<i>Todos os anos no dia do estudante nós <b>ganhamos</b> alguma coisa. Neste ano <b>ganhamos</b> algo especial: crepes.</i>	evento	Registro de Eventos

Fonte: CC1.

No excerto 19, o processo material *ganhamos* introduz o presente especial de dia do estudante daquele ano, os *crepes*<sup>143</sup>. A apresentação desse acontecimento caracteriza a fase evento e o início da etapa Registro de Eventos, em que se apresenta um acontecimento notável de registro entre os alunos. Essa oração também demonstra que os estudantes são os beneficiados do lanche, em que o processo material *ganhamos* evidencia esse beneficiamento. O Atributo *especial* evidencia outra avaliação de apreciação, agora para o lanche diferenciado do dia do estudante, feita pelos alunos. Essa análise mostra o valor atribuído à merenda pelos alunos, mas o texto poderia expor mais avaliações nesta fase, como de afeto, para tornar o evento mais emocional e, adequadamente, instanciar um episódio.

Na sequência do texto, é utilizada uma oração relacional para descrever os *crepes*, como mostra o excerto 20.

	Texto	Fase	Etapa
20	<i>Eles <b>eram</b> salgados, de queijo e presunto, e doces, de chocolate.</i>	descrição	Registro de Eventos

Fonte: CC1.

<sup>143</sup> Crepe: “panqueca preparada com massa fina e leve à base de farinha, leite e ovos e servida com recheio doce ou salgado” (MICHAELIS, 2020, sp).

Na oração do excerto 20, o processo relacional *eram* introduz os atributos que caracterizam os *crepes* que foram feitos naquele dia. Essa descrição do lanche constrói a fase descrição, ainda na etapa Registro de Eventos, mesmo sem trazer lembranças emocionais do fato relatado, já que sequer há ocorrências de atitude e de gradação para avaliar essa descrição e torná-la de fato emocional, evidenciando mais um aspecto que precisava ser melhorado no texto para que este instanciasse um episódio.

Ainda no mesmo parágrafo, ao continuar a apresentação do lanche especial, aparece uma oração material, como mostra o excerto 21.

	Texto	Fase	Etapa
21	<i>Eles foram feitos pelas professoras de ciências e portugues.</i>	descrição	Registro de Eventos

Fonte: CC1.

No excerto 21, *Eles* refere-se aos crepes, e o processo material *foram feitos* apresenta os agentes da produção do lanche especial, as professoras de duas disciplinas. Essa análise evidencia o carinho que as pessoas da escola têm com os alunos e poderia expressar uma experiência emocional, no entanto, novamente faltam recursos linguísticos que comprovem essa natureza do evento, como avaliações de atitude e de gradação nessa parte do texto.

No início do penúltimo parágrafo, há uma circunstância, novamente em posição temática, duas ocorrências de orações mentais, e uma de oração material circunstancial, como mostra o excerto 22.

	Texto	Fase	Etapa
22	<i>Mesmo com muita fila nos <b>sentimos</b> ansiosos e quando <b>ganhamos</b> os crepes nos <b>sentimos</b> muito felizes.</i>	reação	Registro de Eventos

Fonte: CC1.

A circunstância de concessão *Mesmo com muita fila*, junto com a oração mental *nos sentimos ansiosos*, evidencia que esperar por algum tempo na fila pelo lanche não era um problema para as crianças, já que elas estavam ávidas para saborear o alimento diferenciado. Em *Mesmo com muita fila*, o termo *muita* evidencia uma gradação, a qual indica que uma grande quantidade de alunos esperava pelo lanche, o que tornava a espera mais empolgante. Na oração *nos sentimos ansiosos*, o Atributo *ansiosos* indica avaliação afeto, evidenciando a emoção da espera do presente pelos alunos. Logo na sequência, a oração circunstancial de

tempo *quando ganhamos os crepes*, junto com a oração mental *nos sentimos muito felizes*, novamente expressa uma emoção, agora do momento em que receberam o lanche. Em *nos sentimos muito felizes*, o Atributo *felizes* indica novamente avaliação de afeto, evidenciando a emoção do recebimento do lanche pelos alunos. Além disso, essa ocorrência afeto é acompanhada pelo termo *muito*, que evidencia uma avaliação de gradação, intensificando ainda mais o afeto. A partir dessas ocorrências de atitude e de gradação, realizadas para representar emoções sentidas pelos estudantes, em decorrência da espera e do recebimento do lanche, categorizamos o excerto como a fase reação.

A partir da análise do excerto 22, que apresenta duas avaliações de afeto e duas de gradação, construindo a fase reação, poderíamos dizer que o texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais, no entanto, essas experiências aparecem apenas neste momento do texto, enfraquecendo esse propósito na estória, sendo insuficientes para instanciar o gênero episódio. Se as avaliações de afeto e gradação aparecessem, por exemplo, ao longo de todo o texto, para construir experiências emocionais, então poderíamos expor que o texto cumpre o propósito do gênero episódio. Como isso não aconteceu, consideramos o evento do recebimento do lanche e sua descrição e reação como a etapa Registro de Eventos, instanciando, portanto, o propósito de relatar eventos e, conseqüentemente, o gênero relato. Constatamos, assim, que a realização de mais ocorrências de atitude e de gradação ao longo do texto, para tornar as experiências emocionais, era um aspecto que precisava ser melhorado no texto para que ele instanciasse um episódio.

O texto finaliza com mais uma circunstância de localização no tempo em posição temática, com uma oração relacional e uma material, como mostra o excerto 23.

	Texto	Fase	Etapa
23	<i>Depois disso não teve mais aula e fomos embora.</i>	reação	Registro de Eventos

Fonte: CC1.

Essa construção evidencia mais uma fase evento, na etapa Registro de Eventos. Novamente, não há marcas linguísticas que evidenciem emoção nessa parte do texto, impossibilitando o texto de instanciar um episódio.

A Tabela 9 evidencia as ocorrências de recursos de AVALIATIVIDADE na primeira versão do texto conjunto.

Tabela 9 – Ocorrências de AVALIATIVIDADE em CC1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	4
		apreciação	4
		juízo	0
		Total	8
	gradação	força	5
		Total	5

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Se comparado a J7AD e B6TD, CC1 apresenta mais avaliações de atitude e de gradação, no entanto, nem todas essas avaliações são utilizadas no texto para construir o propósito de compartilhar experiências emocionais, e as que são utilizadas para esse fim não são suficientes.

Como já mencionado neste capítulo, as duas primeiras avaliações de afeto do texto, em *quase todos gostam dela*, referindo-se à escola, e em *Os professores, que são legais*, referindo-se aos docentes da escola, evidenciam o apreço que os alunos têm pelo ambiente e pelas pessoas que estão lá, mas não caracterizam reações emocionais a eventos marcantes, necessárias para poder instanciar o gênero episódio. Destarte, apesar de aparecerem avaliações de afeto no texto, até este momento, elas não são utilizadas para construir o propósito e as etapas do gênero episódio.

Na sequência, também como já apresentado aqui, as avaliações de apreciação *frio* e *nublado* caracterizam um tempo ruim em que a estória acontece. No entanto, essas avaliações não colaboraram para expressar sentimentos ou emoções que pudessem construir um evento marcante positivo (já que o evento significativo foi algo bom para os estudantes, como evidenciam as avaliações posteriores). Por esse motivo, essas avaliações, além de serem contraditórias com a sequência do texto, também não corroboram a instanciação do gênero episódio.

Mais adiante, em *Neste ano ganhamos algo especial: crepes*, a avaliação de apreciação, realizada pelo Atributo *especial*, evidencia o valor positivo atribuído ao alimento pelos alunos. Essa atitude evidencia uma experiência emocional, não obstante, ela não é suficiente para tornar o evento marcante, que poderia apresentar mais avaliações neste momento do texto, como de afeto, para tornar o evento ainda mais emocionante e, desse modo, organizar o início da etapa Evento marcante e, conseqüentemente, instanciar um episódio.

Depois de apresentado esse evento, em *Mesmo com muita fila, nos sentimos ansiosos*, a avaliação de afeto em *ansiosos* e de gradação em *muita* evidenciam a emoção da espera do presente pelos alunos. Logo na sequência, em *nos sentimos muito felizes*, a avaliação de afeto

em *felizes* e de gradação em  *muito* evidenciam a emoção do recebimento do lanche pelos alunos. A partir dessas ocorrências de atitude e de gradação, como já ressaltado, percebemos que há experiências emocionais no texto, mas apenas duas, e elas aparecem apenas neste momento do texto. Se essas avaliações fossem constantes em todo o texto, para construir experiências emocionais, então poderíamos dizer que o texto cumpre o propósito do gênero episódio.

Na sequência, elucidamos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de CC1, resultantes das análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE.

Tabela 10 – Ocorrências de contexto em CC1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	2
		descrição	1
		evento	3
		problema	0
		efeito	0
		reação	1
		solução	0
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	6
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	0
		Reação	0
		Total	0
Propósito	Compartilhar experiências emocionais	0	
	Total	0	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos  *corpora*.

As análises de AVALIATIVIDADE e de TRANSITIVIDADE evidenciaram poucas ocorrências contextuais da EEG necessárias para instanciação do episódio. Os dois parágrafos iniciais do texto, com número expressivo de orações relacionais e materiais e de avaliações de apreciação, comprovam a construção de três fases, respectivamente: cenário, evento e cenário novamente, que realizam a etapa Orientação, pois são apresentados os lugares, os personagens e suas atividades.

Na sequência do texto, aparece mais um evento, que parece ser significativo na estória – o recebimento do lanche especial como presente de dia do estudante. No entanto, como verificamos anteriormente, não há suficientes avaliações que tornem o evento marcante. Depois

desse evento, também como já apontado aqui, aparecem duas experiências emocionais, que constituem a fase reação. Porém, apenas neste momento do texto ocorrem duas experiências emocionais, com avaliações de afeto e de gradação. Por fim, é manifestado mais um evento de desfecho da estória, sem qualquer tipo de avaliação. Diante disso, como o texto carece de avaliações que constroem experiências emocionais, consideramos esse evento e sua posterior reação como a etapa Registro de Eventos, instanciando, portanto, o propósito de relatar eventos e, conseqüentemente, o gênero relato.

Constatamos, desse modo, que a realização de mais ocorrências de atitude e de gradação ao longo do texto, para tornar as experiências emocionais, era um aspecto que precisava ser melhorado no texto para que ele instanciasse um episódio.

O Quadro 56 evidencia, portanto, as etapas e fases identificadas no texto.

Quadro 56 – Etapas e fases de CC1.

Texto	Fases	Etapas
<i>Na nossa escola, estudam os alunos do ensino fundamental, quase todos gostam dela. Os professores, que são legais, dão aula para nós, que somos do 6º e 7º anos.</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>Certo dia frio e nublado estavam comemorando o dia do estudante</i>	<b>evento</b>	
<i>no refeitório, que era grande, iluminado, com mesas, bancos, janelas e portas. Ele era todo branco.</i>	<b>cenário</b>	
<i>todos os anos no dia do estudante nós ganhamos alguma coisa. Neste ano ganhamos algo especial: crepes.</i>	<b>evento</b>	<b>Registro de Eventos</b>
<i>Eles eram salgados, de queijo e presunto, e doces, de chocolate. Eles foram feitos pelas professoras de ciências e portugues.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Mesmo com muita fila nos sentimos ansiosos e quando ganhamos os crepes nos sentimos muito felizes.</i>	<b>reação</b>	
<i>Depois disso não teve mais aula e fomos embora.</i>	<b>evento</b>	

Fonte: CC1.

As análises de categorias do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e do contexto, possibilitaram, por fim, a avaliação de BC1. Os resultados dessa avaliação constam no Quadro 57.

Quadro 57 – Avaliação de CC1.

(continua)

Critérios para avaliação do episódio		Sim	Em parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE		✓	
			✓	

Quadro 57 – Avaliação de CC1.

(conclusão)

Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais?		✓	
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?		✓	
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?		✓	
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento, marcante e Reação?			✓
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?			✓
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?			✓

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Essa avaliação evidencia que os critérios de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE foram atendidos “em parte”, revelando que as ocorrências dessas marcas linguísticas no texto não foram suficientes para a instanciação das etapas, fases e propósito do gênero episódio.

A análise da TRANSITIVIDADE revelou a utilização de apenas de orações materiais, relacionais e mentais, quando poderiam ser utilizadas também verbais, comportamentais e existenciais. Além disso, as orações representam o cenário e eventos, mas poucas experiências emocionais. Por isso, assinalamos “em parte” ao critério 1. Os seis tipos de orações foram contemplados nas questões de Leitura Detalhada, como evidenciou o Quadro 53, na seção 5.2 deste capítulo de resultados. Esse resultado mostra que as questões de Leitura Detalhada podem ser aperfeiçoadas quanto a esse critério, além de evidenciar que CC1 precisa ser reescrito para atender completamente ao critério 1 da avaliação do episódio.

Circunstâncias de localização e de modo são utilizadas no texto, principalmente em posição temática, para evidenciar o início de uma nova fase. Consideramos esse aspecto positivo na produção dos estudantes, já que esta é uma estratégia eficiente para organizar as fases em uma estória. No entanto, elas não corroboram suficientemente para instanciar experiências emocionais, sendo predominantes principalmente para apresentar o cenário ou os eventos. Por isso, o atendimento “em partes” a esse critério. Como explicitado, as circunstâncias também foram contempladas na estratégia Leitura Detalhada, mas não especificamente para

sinalizar experiências emocionais, caracterizando mais um aspecto que poderia ser melhorado no caderno didático e na reescrita do CC1 pelos alunos.

Recursos avaliativos de atitude são usados no texto para descrever o local e apenas duas reações emocionais. Consideramos que essas duas reações emocionais, em apenas uma parte do texto, são insuficientes para tornar o texto todo emotivo e, portanto, instanciar o propósito de compartilhar experiências emocionais. Por isso, assinalamos “em parte” aos critérios 3 e 4. Novamente, os recursos de AVALIATIVIDADE foram contemplados na estratégia Leitura Detalhada, caberia destacar que esses recursos precisam aparecer ao longo de todo o texto para instanciar um episódio, tornando-se também um aspecto a ser aperfeiçoado na reescrita.

Além disso, como vimos nas análises, as experiências do campo não são suficientes para expressar reação emocional. Há marcas de oralidade em meio à linguagem escrita, sem que contribuam para caracterização de algum personagem. Por isso, o atendimento “em parte” a esse critério. Não faltaram questões sobre o contexto na estratégia Leitura Detalhada, pois, como vimos na seção 4.8 deste capítulo de resultados, 58% das questões do caderno didático são sobre esse estrato da linguagem. Este precisava ser, portanto, um tópico contemplado na reescrita de CC1.

Ademais, como mencionado neste capítulo, o texto focaliza a fase cenário dentro da etapa Orientação, deixando a desejar quanto às etapas Evento marcante e, principalmente, Reação. Isso posto, constatamos que o texto, por conter descrições e eventos pouco emocionais, organiza-se nas etapas Orientação e Registro de Eventos, instanciando o gênero relato.

É possível asseverar, então, de modo geral, que o texto ainda é limitado quanto à riqueza da utilização do sistema de TRANSITIVIDADE, para construir com mais consistência o propósito do gênero episódio – compartilhar experiências emocionais. Para que pudesse ser classificado como episódio, o texto necessitava, principalmente, de mais avaliações de afeto, em diferentes partes do texto, que tornassem o evento realmente marcante e a reação realmente emocionante.

Na sequência, são apresentados os resultados da análise dos textos individuais de J7 e de B6, produzidos após as estratégias, inicialmente, de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e, posteriormente, de Construção Conjunta.

#### 5.4 ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL

Os textos da Construção Individual foram produzidos pelos alunos com base na mesma proposta de produção textual utilizada na Construção Conjunta (Apêndice N). Assim, os estudantes foram solicitados a produzir novamente um episódio, agora não mais negociando



ideias coletivas, mas cada um partindo de suas ideias individuais para as histórias, com base no que aprenderam sobre o gênero nos conjuntos de estratégias Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e Construção Conjunta.

Na Construção Individual, os estudantes ainda contaram com o auxílio dos mediadores na condução do processo de escrita, para que o texto melhorasse a cada nova versão e atendesse ao propósito de compartilhar experiências emocionais, com as etapas Orientação, Evento marcante e Reação. Esse auxílio ocorreu por meio do fornecimento de bilhetes orientadores aos textos dos alunos e orientações orais pelos mediadores para tirar dúvidas sobre a adequação do texto à proposta e sobre o enredo da história em construção. Novamente, os mediadores não constituem autores dos textos, pois não contribuem com o campo das histórias, apenas com o aperfeiçoamento dos textos ao gênero.

Esperávamos que esse texto individual, produzido após a leitura de textos modelares do gênero, seguida da produção conjunta, chegaria mais perto de uma instanciação de episódio, se comparado ao texto da análise diagnóstica, produzido antes da dinamização do CEA, considerando-se que os alunos já teriam mais familiaridade com o gênero episódio. Isso ocorreu processualmente, a partir de feedbacks dos mediadores e reescritas dos alunos, como veremos a seguir.

Os textos produzidos por J7 e B6 na Construção Individual apresentam campos diferentes daqueles presentes nos textos para análise diagnóstica. Dentre os fatores para essa mudança estão a escolha dos mediadores em não disponibilizar aos alunos, na escrita da primeira versão da Construção Individual, os textos da análise diagnóstica. Tomamos essa opção justamente porque os textos da análise diagnóstica foram produzidos apenas com um comando oral, sem uma proposta de produção textual que auxiliasse os estudantes a produzir com mais clareza uma história que instanciasse o gênero episódio. Ao não retomarmos os textos da análise diagnóstica e ao disponibilizarmos a proposta de produção textual na Construção Individual, os alunos, conseqüentemente, escreveram textos novos, com campos diferenciados, em que deveriam utilizar, inclusive, sugestões de personagens, cenários e emoções dispostas na proposta de produção textual (Apêndice N).

Na sequência, apresentamos os resultados das análises da primeira versão dos textos produzidas por J7 e B6 na Construção Individual.

### 5.4.1 Primeira versão do texto da Construção Individual

A primeira versão dos textos individuais, como mencionado, foi escrita com base na proposta de produção de episódio (Apêndice N). Abordamos, inicialmente, os resultados da análise da primeira versão da Construção Individual de J7 e, na sequência, da primeira versão de B6, a fim de verificar a aproximação desses textos com o gênero episódio e analisar possíveis influências de atividades de Leitura Detalhada e da Construção Conjunta nos textos individuais.

#### 5.4.1.1 Análise de J7CII

Dentre as sugestões de personagens, cenários e emoções que apareciam na proposta de produção textual (Apêndice N), em J7CII, aparecem o personagem *menino*, o cenário *fazenda* e a emoção *saudade*. Logo na primeira versão do texto individual, consta explicitamente apenas o personagem *menino*, o cenário *fazenda* apareceu somente durante as reescritas, por conta de sugestão do bilhete orientador, e a emoção *saudade* aparece subliminarmente nas lembranças boas das férias de inverno no interior, expressas pelo menino. Essa primeira versão do texto de J7 apresenta interação entre personagens, em forma de Relato, e foi escrita em um bloco único de um parágrafo, o que foi aperfeiçoado até a última versão do texto, por sugestões dos mediadores, presentes nos bilhetes orientadores. O Quadro 58 mostra a primeira versão do texto individual de J7.

Quadro 58 – Primeira versão da Construção Individual de J7.

*Num dia que eu fui para formigueiro para visitar minha Bisavó eu tinha uns 10 anos era inverno eu tinha ido aproveitar as férias que tinha tido naquele período estava muito frio porque era um lugar com altitude, de manhã ficava lindo o geada A manhã, com as parreiras de uvas, e o açude estavam lindos, todos os dias de manhã eu ia tomar café quente saído daquele fogão a lenha que eu lembro até hoje uma coisa impressionante era o congelamento do açude que só dava para ver se você fosse ao local a 6 horas da manhã quando descobri isso pedi para minha vó me levar ao Açude naquele horario, de manhã quando cheguei la o Açude estava congelado eu achei aquilo impressionante e lindo eu adorei e gostaria de ver novamente.*

Fonte: J7CII.

Em J7CII, quem conta a estória e participa dela é uma criança que procurou relatar uma experiência pessoal que lhe foi marcante. Essa criança conta como foram alguns dias de suas férias de inverno na casa da bisavó, no interior. No texto, os recursos linguísticos mobilizam, mesmo que preliminarmente, as etapas Orientação, Evento marcante e Reação, e o propósito de compartilhar experiências emocionais, como mostraremos ao longo da análise mais detalhada deste texto, o que comprova que o texto constitui um episódio em construção

A Tabela 11 elucida as ocorrências da análise de TRANSITIVIDADE no texto.

Tabela 11 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE J7CI1.

Categorias de análise		Ocorrências		
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais	7	
		Relacionais	9	
		Mentais	7	
		Verbais	1	
		Comportamentais	0	
		Existenciais	0	
		Total	18	
	Participantes	Personagens	3	
		Total	3	
	Circunstâncias	Localização	Tempo	10
			Lugar	5
		Modo	0	
		Total	15	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Se comparado com J7AD, em J7CI1 há consideravelmente mais recursos linguísticos de TRANSITIVIDADE para a instanciação do episódio. Por exemplo, quanto às orações, constatamos um pouco mais de variação no uso dos tipos disponíveis, com ocorrências de orações materiais, relacionais e mentais, já realizadas nos textos da análise diagnóstica, e, agora, acréscimo de orações verbais. No entanto, ainda não houve ocorrências de orações comportamentais e existenciais, tornando o texto limitado em relação à construção de significados a partir desses recursos e evidenciando um aspecto que poderia ser melhorado no texto.

Apesar de não haver variação no uso dos tipos de orações, constatamos que orações materiais apresentam outro participante do texto além da criança, a bisavó, com a qual o infante realiza a experiência material de visitá-la no interior: *Num dia que eu fui para formigueiro*<sup>144</sup> *para visitar minha Bisavó*. Nesse excerto, a criança desempenha o papel de agente do evento, demonstrando o carinho pela bisavó por se deslocar para poder vê-la. Outro participante do texto é a avó, para a qual a criança solicita uma atividade material, *me levar ao Açude*, a partir da realização de uma experiência verbal, *pedi para minha vó*.

<sup>144</sup> “Formigueiro” é uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, com população estimada em 6.616 habitantes, de acordo com o censo de 2020 do IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/formigueiro.html>. Acesso em 17 mar. 2020.

Se comparada à J7AD, podemos constatar que J7CI1 avançou quanto ao número de participantes na estória. Enquanto a versão individual Pré-CEA apresentava apenas um participante, uma criança, a primeira versão Pós-CEA apresentou três participantes, a criança, que conta a estória, sua avó e sua bisavó. Essa melhora pode estar associada às atividades de Leitura Detalhada e à produção da Construção Conjunta, que também contou com vários personagens.

No início de J7CI1, são apresentados o lugar, as personagens e suas atividades, por meio de uma circunstância de lugar e outra de tempo, e por meio de orações materiais e relacionais. O excerto 24 mostra essa apresentação do cenário.

	Texto	Fase	Etapa
24	<i>Num dia que eu <b>fui</b> para formigueiro para <b>visitar</b> minha Bisavó eu <b>tinha</b> uns 10 anos <b>era</b> inverno eu <b>tinha</b> ido <b>aproveitar</b> as férias que <b>tinha tido</b> [...]</i>	cenário	Orientação

Fonte: J7CI1.

Apesar da inadequação gramatical do período, no excerto 24, a circunstância de localização no tempo, *num dia*, em posição temática na oração, assinala o momento em que a estória ocorre. Depois, a circunstância de lugar *pra formigueiro* apresenta o lugar. Essas informações de tempo e de lugar aparecem unidas à mesma oração material *eu fui*, em que, simultaneamente um evento é apresentado, também é evidenciado o contexto.

Em meio aos eventos seguintes, realizados pelas orações materiais *visitar minha bisavó* e *aproveitar as férias*, são apresentadas características do personagem e do clima, por meio de orações relacionais, *eu tinha uns 10 anos* e *era inverno*, causando um desajuste no fluxo das informações. O momento em que as experiências são realizadas, portanto, precisava ser ajustado no texto, nas posteriores reescritas, para que o texto ficasse melhor organizado quanto a essas representações. Esses eventos e descrições, somados aos anteriores, representam a fase cenário na estória.

Na sequência, constam lembranças do personagem nesse contexto, construídas por quatro circunstâncias de localização de tempo e duas de localização de lugar, e quatro orações relacionais, duas materiais e uma mental, como evidencia o excerto 25.

	Texto	Fase	Etapa
25	<i>[...] naquele período <b>estava</b> muito frio porque <b>era</b> um lugar com altitude, de manhã <b>ficava</b> lindo o geada A manhã, com as parreiras de uvas, e o açude <b>estavam</b> lindos, todos os dias de manhã eu <b>ia tomar</b> café quente <b>saiu</b> daquele fogão a lenha que eu <b>lembro</b> até hoje [...]</i>	descrição	Orientação

Fonte: J7CI1.

No início do excerto 25, a circunstância de localização no tempo *naquele período* indica o início de uma nova fase no texto, classificada como descrição, por trazer à tona lembranças emocionais. As experiências relatadas se tornam emocionais, principalmente, por aparecerem avaliações de atitude e de gradação nesse excerto, como veremos mais adiante, ainda nesta subseção, nos resultados de ocorrências do sistema de AVALIATIVIDADE. Até o momento, as fases cenário, explorada anteriormente, e descrição, aqui elucidada, organizam a etapa Orientação na estória.

Na sequência, observamos mais uma lembrança emocional do personagem, construída por oração relacional, mental e material, respectivamente, conforme excerto 26.

	Texto	Fase	Etapa
26	[...] <i>uma coisa impressionante era o congelamento do açude que só dava para ver se você fosse ao local a 6 horas da manhã</i> [...]	descrição	Evento marcante

Fonte: J7C11.

Essa lembrança continua sendo emocional, por ainda apresentar ocorrências de atitude e de gradação para avaliar os eventos. No caso, o Atributo *impressionante* realiza uma avaliação de apreciação, intensificada por gradação, tornando o evento do congelamento do açude significativo ao personagem. Além disso, o termo *só* realiza uma avaliação de julgamento, intensificada por gradação, evidenciando a raridade do fenômeno e enfatizando a importância do evento ao personagem. Por esses resultados, separamos essa descrição da anterior, já que, aqui, essa lembrança emocional parece ser a mais significativa do texto, por apresentar um evento significativo que continua em evidência na sequência do texto, como veremos a seguir. Logo, neste momento do texto, inicia uma nova etapa, o Evento marcante.

Na sequência, por meio de oração mental, verbal e material, é apresentada uma reação em relação ao descobrimento do fenômeno, conforme excerto 27.

	Texto	Fase	Etapa
27	[...] <i>quando descobri isso pedi para minha vó me levar ao Açude naquele horário,</i> [...]	reação	Evento marcante

Fonte: J7C11.

A criança revela-se curiosa quanto aos fenômenos da natureza, como mostra a oração mental *quando descobri isso* [congelamento do açude], seguida das orações verbal e material *pedi para minha vó me levar ao Açude*. Conhecer um fenômeno natural é uma “descoberta” para a criança, que acaba demonstrando seu apreço pela natureza.

Logo depois, por meio de uma circunstância de localização no tempo, uma oração material e uma relacional, é apresentado o evento marcante realizado pela criança, conforme excerto 28.

	Texto	Fase	Etapa
28	[...] <i>de manhã quando <b>cheguei</b> la o Açude <b>estava</b> congelado</i> [...]	evento	Evento marcante

Fonte: J7CII.

No início do excerto, a circunstância de localização no tempo de manhã, novamente em posição temática, evidencia o momento do dia em que o fenômeno foi visto pelo personagem e indica a instanciação da nova fase – evento.

Por fim, por meio de quatro orações mentais, é realizada a última parte do texto, composta pela fase reação e respectiva etapa Reação, como evidenciado pelo excerto 29.

	Texto	Fase	Etapa
29	[...] <i>eu <b>achei</b> aquilo impressionante e <b>lindo</b> eu <b>adorei</b> e <b>gostaria</b> de <b>ver</b> novamente.</i>	reação	Reação

Fonte: J7CII.

Como visto no capítulo de referencial teórico, de acordo com Martin e Rose (2008), orações mentais são típicas em episódios para representar experiências emocionais. No excerto 29, a oração mental, cujo núcleo é *achei*, apresenta os Atributos positivos *lindo* e *impressionante*, mostrando que a criança gostou de ver o fenômeno. Além disso, os próprios processos mentais *adorei* e *gostaria de ver*, junto com a circunstância *novamente*, mostram a afeição da criança pela beleza construída pela natureza.

Nas duas orações mentais, os próprios processos *adorei* e *gostaria de ver*, evidenciam o afeto positivo em relação ao fenômeno vivenciado pela criança, mostrando que ela lembra daquele evento com carinho e admiração. Dessa forma, apesar de utilizar apenas duas orações mentais e duas avaliações de afeto, o texto pode evidenciar timidamente respostas emocionais ao Evento marcante, organizando a fase reação na respectiva etapa Reação.

A etapa Reação dessa versão do texto da Construção Individual, durante a dinamização do CEA, ao realizar apenas orações mentais, apresenta menor variedade de utilização dos recursos de TRANSITIVIDADE para expressar respostas emocionais, se comparada à etapa Reação do texto da versão individual para análise diagnóstica, produzida pelo aluno antes da dinamização do CEA. Apesar de serem as orações mentais as que melhor constroem linguisticamente as experiências humanas internas, dentre as quais se situam as emoções,

importantes para a instanciamento do gênero episódio, outras marcas linguísticas podem ser utilizadas para construção do propósito do episódio, como mais avaliações de afeto e gradação.

A Tabela 12 apresenta o resultado de ocorrências do sistema de AVALIATIVIDADE no texto.

Tabela 12 - Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7CI1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	4
		apreciação	4
		juízo	1
		Total	8
	gradação	força	7
		Total	7

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Quanto à realização do subsistema de atitude, J7AD apresentou apenas uma ocorrência de afeto e uma de juízo, enquanto J7CI1 apresentou 4 ocorrências de afeto, 4 de apreciação e 1 de juízo, evidenciando que o texto melhorou quanto ao atendimento desses critérios. Essa melhora pode ter ocorrido tanto pelas atividades de Leitura Detalhada quanto pelas estratégias de Construção Conjunta, como veremos na sequência.

No excerto 25, os atributos *muito frio* e *com altitude* realizam avaliações de apreciação, intensificadas por gradação, caracterizando o clima e o lugar em que os eventos acontecem. Apesar de essas apreciações estarem avaliando fenômenos naturais, e não comportamentos ou sentimentos humanos, revela uma figura positiva sentida pela criança sobre esse lugar, que traz boas lembranças a quem conta a estória. Em *de manhã ficava lindo o geada*, o Atributo *lindo* realiza outra avaliação de apreciação, intensificada por avaliação de gradação, evidenciando o sentimento de apreço da criança pelo fenômeno natural.

Essas avaliações ocorrem já na fase descrição, na etapa Orientação em J7CI1, evidenciando que as estratégias Leitura Detalhada e Construção Conjunta auxiliaram o estudante a melhorar seu texto nesses aspectos, se comparado com J7AD, em que apareceu apenas uma avaliação, na fase reação, e, por isso, classificamos o texto como relato; ou se comparado com CC1, em que avaliações foram utilizadas para representar experiências emocionais apenas na fase reação e, por isso, também classificamos o texto como relato.

No excerto 25, há também uma gradação de maximização *todos*, na circunstância de localização no tempo *todos os dias de manhã*. Essa construção, muito além do período em que a criança realizava a atividade material de tomar café da manhã, evidencia uma intensificação

dessa atividade, por meio da gradação, revelando que tomar café quente, feito no fogão à lenha, era uma atitude muito especial para quem conta a estória, revelando mais uma experiência emocional, ainda na fase descrição, na etapa Orientação.

Ainda, a oração mental *eu lembro até hoje* revela quão emotiva é para a criança a lembrança material do cheiro de café feito no fogão à lenha. Por mais que essa lembrança emocional não esteja associada a algum agente que produz as refeições no interior, e que necessitava ser ajustada nas outras versões, contribui para construção da fase descrição. Em J7CIF, essa informação afetuosa aparece melhor desenvolvida nesse sentido, decorrente de sugestões do bilhete orientador.

No excerto 26, o Atributo *impressionante* indica uma avaliação de apreciação, que carrega consigo uma intensificação por gradação e refere-se ao fenômeno da natureza que causa espanto à criança, tornando o evento significativo a esse personagem. Além disso, o termo *só* realiza uma avaliação de julgamento, intensificada por gradação, evidenciando a raridade do fenômeno e enfatizando a importância do evento ao personagem. Essas duas ocorrências do sistema de AVALIATIVIDADE, somadas às anteriores, que caracterizam lembranças emocionais do personagem, permitem tornar o evento do descobrimento do congelamento do açude significativo na estória, permitindo, mesmo que de maneira preliminar, como já mencionado, a instanciação da etapa Evento marcante do gênero episódio na estória. Faltava, ainda, a instanciação da etapa Reação, o que ocorreu de fato, também com potencial de melhora, na sequência do texto.

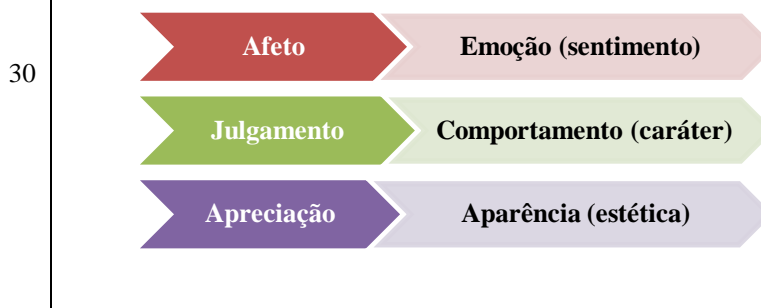
No excerto 29, novamente é utilizado o termo *impressionante*, que indica avaliação de apreciação, intensificada por gradação, para referir-se ao evento do congelamento do açude, evidenciando uma experiência emocional resultante do evento. Além disso, nos processos mentais *adorei* e *gostaria de ver*, junto ao termo *novamente*, indicam avaliação de afeto em relação ao fenômeno vivenciado pela criança, mostrando que ela lembra daquele evento com carinho e admiração. Dessa forma, como já mencionado, apesar de utilizar apenas orações mentais e apenas duas avaliações de afeto, pode evidenciar timidamente respostas emocionais ao Evento marcante, organizando a fase reação na respectiva etapa Reação.

A maior e melhor utilização de marcas avaliativas em J7CI1, se comparado com os textos J7AD, deve-se à abordagem desse recurso nas atividades de Leitura Detalhada. O excerto 30 evidencia a apresentação de recursos do subsistema de atitude, no caderno didático.



As avaliações das experiências e atitudes tipicamente humanas podem ser de três tipos, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Tipos de avaliação de atitude na linguagem



Fonte: caderno didático.

Na sequência dessa definição, foram apresentadas explicações, principalmente de marcas linguísticas de afeto para construir experiências emocionais, importante característica do gênero episódio. Depois, os alunos realizaram atividades sobre essas subcategorias semânticas, como mostra o excerto 31.

53) Leia o quadro a seguir, com frases do texto “Os Meninos Morenos”, e proceda ao que se pede:

- destaque com marca-texto as avaliações;
- circule o referente dessas avaliações;
- escreva, nas lacunas, o tipo de avaliação: afeto, julgamento ou apreciação.

Fonte: Q53T4.

31

Fragmento do Texto	Avaliação
Uma das recordações mais felizes da minha infância (l.1).	
[...] o grupo ficava na praça que era cercada de altas palmeiras (l.3-4).	
Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores (l.40)	

Nesta atividade, os alunos deveriam, gradualmente, identificar o referente avaliado, a marca de avaliação e, por último, indicar o tipo da avaliação. Essa atividade tinha por finalidade fazer com que os estudantes refletissem os sentidos interpessoais produzidos por marcas linguísticas de atitude.

Assim, podemos asseverar que a estratégia de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero importante para que o aluno construísse um texto mais avaliativo, se comparado ao texto para análise diagnóstica. Porém, ainda faltavam mais reações

emocionais, realizadas principalmente por marcas de afeto, ao longo de todo o texto J7CI1, além de adequações no registro formal da língua. Por esses motivos e outros, que veremos na sequência, como adequações na organização das fases, para instanciamento das etapas, o texto da Construção Individual de J7 demandou reescritas, para que atendesse melhor ao propósito do gênero episódio.

Na Tabela 13, dispomos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de J7CI1.

Tabela 13 - Ocorrências da EEG do episódio em J7CI1.

<b>Categorias de análise</b>		<b>Ocorrências</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Fases</b>	cenário	1
		descrição	2
		evento	1
		problema	0
		efeito	0
		reação	2
		solução	0
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	6
<b>Contexto</b>	<b>Etapas</b>	Orientação	1
		Evento marcante	1
		Reação	1
		Total	3
<b>Contexto</b>	<b>Propósito</b>	Compartilhar experiências emocionais	1
		Total	1

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Decorrente das análises anteriores, de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, levantamos a organização do contexto em J7CI1. A partir da verificação do uso de orações materiais, relacionais e mentais, avaliações de apreciação e de gradação e circunstâncias de localização, identificamos as fases cenário e descrição no início do texto, caracterizando a etapa Orientação. Para a parte central do texto, apesar de incipientes, por meio de orações materiais, relacionais, mentais e verbal, e avaliações de apreciação e de julgamento, são organizadas as fases descrição, reação e evento. Essas ocorrências demonstram que o evento foi significativo para a criança, instanciando, portanto, a etapa Evento marcante. Para a parte final do texto, de maneira ainda principiante, por meio de orações mentais e avaliações de afeto e de gradação, é instanciada a fase reação, que organiza a etapa Reação, revendo que o texto tem potencial para

instanciação do gênero episódio, por apresentar as três etapas essenciais do gênero e por realizar, mesmo que necessitando ajustes, o propósito de compartilhar experiências emocionais.

No Quadro 59, apresentamos a organização de J7CI1 quanto a etapas e fases, conforme análises de TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE e contexto.

Quadro 59 – Etapas e fases de J7CI1.

Texto	Fases	Etapas
<i>Num dia que eu fui para formigueiro para visitar minha Bisavó eu tinha uns 10 anos era inverno eu tinha ido aproveitar as férias que tinha tido</i>	cenário	Orientação
<i>naquele período estava muito frio porque era um lugar com altitude, de manha ficava lindo o geada A manhã, com as parreiras de uvas, e o açude estavam lindos, todos os dias de manhã eu ia tomar café quente saído daquele fogão a lenha que eu lembro até hoje</i>	descrição	
<i>uma coisa impressionante era o congelamento do açude que só dava para ver se você fosse ao local a 6 horas da manhã</i>	descrição	Evento marcante
<i>quando descobri isso pedi para minha vó me levar ao Açude naquele horario,</i>	reação	
<i>de manhã quando cheguei la o Açude estava congelado</i>	evento	Reação
<i>eu achei aquilo impressionante e lindo eu adorei e gostaria de ver novamente.</i>	reação	

Fonte: J7CI1.

A análise empreendida até aqui revela, dessa forma, que marcas linguísticas do sistema de TRANSITIVIDADE e do subsistema de atitude e de gradação do sistema de AVALIATIVIDADE foram mais e melhor empregadas na primeira versão da Construção Individual do que na versão para análise diagnóstica, antes da dinamização do CEA. No entanto, o texto ainda poderia melhorar mais quanto à utilização desses recursos. Por exemplo, não há orações comportamentais e existenciais, nem atitudes de julgamento, que poderiam contribuir para construir o propósito e a estrutura potencial do gênero episódio. O Quadro 60 apresenta a avaliação desse texto, realizada após a análise dos dados.

Quadro 60 – Avaliação de J7CI1.

(continua)

Critérios para avaliação do episódio			Sim	Em parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		✓	
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		✓	
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?		✓	
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?		✓	

Quadro 60 – Avaliação de J7CI1.

(conclusão)

Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?		✓	
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		✓	
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?		✓	
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?		✓	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Notamos que todos os critérios foram atendidos “em parte”, ou seja, não falta nenhum recurso linguístico, mas os que aparecem poderiam ser ainda melhor utilizados no texto, para melhor instanciar o gênero episódio.

As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais, mas poderiam ser mais variadas ao longo de todo o texto, contemplando, inclusive, orações comportamentais e existenciais, que não apareceram no texto, para instanciar mais experiências emocionais. Além disso, são usadas apenas orações mentais para realizar a fase reação e a respectiva etapa Reação, evidenciando que esta fase poderia apresentar outras e mais representações, a partir do uso de diferentes tipos de orações.

Circunstâncias de localização, realizadas por grupos e orações, situam o cenário e os eventos no tempo e no espaço e sinalizam experiências emocionais, mas poderiam ser melhor organizadas, a fim de deixar as informações mais claras. Além disso, faltam mais circunstâncias de modo para especificar como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos personagens.

Avaliações de afeto, de apreciação e de julgamento são usadas para avaliar o cenário e algumas lembranças emocionais da criança. No entanto, elas não são suficientes para instanciar com êxito um episódio. Ao descrever mais e melhor o cenário, os eventos e as reações, o texto poderia apresentar mais avaliações de atitude. O mesmo ocorre com as avaliações de gradação, se houvesse melhor fluxo dos eventos na estória, mais avaliações de gradação poderiam ser realizadas, a fim de instanciar o gênero episódio.

Como mencionado, há representação de experiências emocionais no texto, avaliadas principalmente em forma de lembrança. No entanto, elas poderiam aparecer em maior número, para instanciar com mais precisão o gênero episódio. Além disso, há várias inadequações de

adequação à norma-padrão da língua portuguesa, como intercalação de informações de naturezas deferentes, acentuação e pontuação.

Apesar dos aspectos aqui levantados, que precisam ser melhorados em J7CI1, podemos dizer que o texto está organizado, mesmo que minimamente, nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação. O mesmo ocorre com as fases, que poderiam ser expandidas ou acrescentadas ao texto, para melhor organizar as etapas do gênero. Por fim, como o atendimento às demais categorias de avaliação do episódio ocorreu “em parte”, o atendimento ao propósito ocorre da mesma maneira, já que o texto poderia ser melhorado quanto a recursos linguísticos que realizam a EEG e o propósito do texto.

Esses resultados evidenciam novamente, como esperado, que os conjuntos de estratégias do CEA são fundamentais para que os estudantes utilizem adequadamente marcas linguísticas fundamentais do sistema de TRANSITIVIDADE para produzir uma instanciação do gênero episódio. Por outro lado, também é possível identificar, portanto, que o aluno, na primeira versão da Construção Individual, ainda não está suficientemente preparado para produzir uma boa instanciação do gênero foco, sendo necessário ainda o auxílio do professor.

Na sequência, focalizamos as análises para a primeira versão do texto da Construção Independente de B6.

#### 5.4.1.2 Análise de B6CI1

Dentre as sugestões de personagens, cenários e emoções que apareciam na proposta de produção textual (Apêndice N), o aluno B6 preferiu ocupar os espaços em branco para escrever outros elementos, que não estavam nas sugestões. O estudante anotou, então, a personagem *advogada*, o cenário *mansão* e a emoção *alegria*. Em B6CI1, há interação entre personagens, mas, diferentemente de J7CI1, essa interação aparece forma de diálogos, mesmo que de maneira principiante, organizada em vários parágrafos, o que foi aperfeiçoado até a última versão do texto, por sugestões dos mediadores, presentes nos bilhetes orientadores.

O Quadro 61 apresenta a primeira versão do texto individual de B6.

Quadro 61 – Primeira versão da Construção Individual de B6.

*Certo dia de muito calor, uma grande veterinária estava pronta para ir trabalhar quando o seu telefone toca: TRIM, TRIM, TRIM... então Ana atende e fala:*  
*– Alô, Quem fala? então a pessoa respondeu: – Alô, Sou eu a Anthonela.*  
*Ana – Oi, Anthonela tudo bem com você?*  
*Anthonela – tudo, e com você?*  
*Ana – Eu estou bem, Agora eu preciso ir trabalhar.*  
*Anthonela – Tá, Nós se falamos depois tchau!*  
*Ana – tchau.*  
*Logo após desta conversa Ana foi trabalhar feliz e contente por ter reencontrado a sua melhor amiga de infância.*  
*Fim!!!*

Fonte: B6CI1.

Apesar de B6CI1 ser mais dialógico que J7CI1, apresenta pouca variação entre os tipos de orações, poucas marcas de avaliação e outros recursos essenciais para a instanciamento do gênero e, por isso, não classificamos o texto como um episódio. Identificamos que o texto está organizado nas etapas Orientação e Relatório de Eventos, apresenta o propósito de relatar eventos, e, por essas razões, instancia o gênero relato, como veremos nesta análise.

Mesmo com tantos problemas, B6CI1 está mais próximo do gênero episódio, por instanciar uma Orientação e eventos que podem se tornar marcantes com as reescritas, do que B6AD, que instanciou uma narrativa, com Orientação, Complicação e Resolução. Retomando o referencial teórico, no episódio, nem sempre o evento significativo precisa ser um problema, como na narrativa. Como B6AD parece destacar um evento positivo, julgamos este texto mais próximo do episódio. Essa tentativa de melhora quanto à adequação ao gênero deve-se às questões de Leitura Detalhada e ao processo de Construção Conjunta, que fizeram o estudante perceber que, para instanciar um episódio, o texto não precisa apresentar um problema e uma solução.

A Tabela 14 revela as ocorrências dos resultados da análise de TRANSITIVIDADE em B6CI1.

Tabela 14 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6CI1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais	6
		Relacionais	3
		Mentais	0
		Verbais	4
		Comportamentais	0
		Existenciais	0
		Total	13
	Participantes	Personagens	2
		Total	2
Circunstâncias	Localização	Tempo	5
		Lugar	0
	Modo	0	
	Total	7	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Se comparado com B6AD, em B6CI1 não há muito mais ocorrências de recursos linguísticos de TRANSITIVIDADE para a instanciação do episódio, e elas não ocorrem de forma variada. O texto sequer apresenta orações mentais, de acordo com Martin e Rose (2088), essenciais para construção de experiências emocionais e para a realização da fase reação e respectiva etapa Reação no gênero episódio.

Inclusive, o número de personagens reduziu de 3, em B6AD, para 2, em B6CI1. Aparecem, agora, a personagem Ana, por meio da indicação das falas desse participante, como em *Ana – Oi, Anthonela tudo bem com você?*, e a personagem Anthonela, por meio da mesma forma de apresentação, indicada pelas falas. Além disso, o texto ainda precisava apresentar os outros dois elementos previamente planejados na estória, *advogada* e *mansão*.

Percebemos, portanto, que o texto ainda precisava melhorar em muitos aspectos léxico-gramaticais para instanciar um episódio, mudanças que foram sugeridas e parcialmente alcançadas com as interações dos bilhetes orientadores.

Logo no início de B6CI1, por meio de uma circunstância de localização no tempo, uma oração relacional e uma oração material, é apresentada a primeira personagem da estória que conta a estória e participa e participa dela: uma veterinária, como evidencia o excerto 32.

32	Texto	Fase	Etapa
	<i>Certo dia de muito calor, uma grande veterinaria estava pronta para ir trabalhar [...].</i>	cenário	Orientação

Fonte: B6CI1.

No excerto 32, a circunstância de localização no tempo *Certo dia de muito calor*, em posição temática, caracteriza-se como um importante recurso para construção do início da fase cenário na etapa Orientação. Na oração relacional *uma grande veterinária estava pronta*, na função de Portadora, é apresentada a personagem veterinária. Também, uma oração material é utilizada para apresentar um evento cotidiano dessa personagem. Todas essas representações organizam, dessa forma, a fase cenário e a respectiva etapa Orientação do texto.

Na sequência do texto, por meio de outra circunstância de localização no tempo, duas orações materiais e uma oração verbal, ocorre um evento inesperado, como mostra o excerto 33.

	Texto	Fase	Etapa
33	[...] <i>quando o seu telefone toca: TRIM, TRIM, TRIM... então Ana atende e fala:</i> [...].	evento	Registro de Eventos

Fonte: B6CI1.

Por meio da circunstância de localização no tempo e da oração material *quando o seu telefone toca*, é apresentado um evento que parece atrapalhar a personagem, que estava prestes a sair de casa para trabalhar. Apesar disso, por meio de outra oração material, *atende*, e uma verbal, *fala*, a personagem interrompe brevemente sua rotina para atender ao telefone, gerando uma quebra no fluxo esperado dos eventos. Por isso, esse trecho constitui uma nova fase, evento, em uma nova etapa, Registro de Eventos. Para uma grande veterinária, que está prestes a iniciar seu dia de trabalho, essa ligação parece tornar-se um problema.

Essa construção representa, como dissemos, um evento inesperado, no entanto, de acordo com Martin e Rose (2008), eventos imprevistos caracterizam a mudança no fluxo dos eventos no gênero exemplo, em que personagens não estão preparadas para o acontecimento de algum problema, pois não há indícios desse acontecimento na etapa Orientação. No episódio, ainda segundo os autores, a apresentação do Evento marcante, que pode ser um problema ou não, já vem sendo preparada desde a Orientação, com avaliações de atitude e de gradação, por exemplo. Por conseguinte, esta era uma característica de B6CI1 que precisava ser modificada ao longo das reescritas, o que de fato aconteceu, como veremos nos resultados da análise de B6CIF, na subseção 5.4.2.2.

No excerto 34, é apresentada a descrição da fala entre a veterinária Ana, que recebeu a ligação, e sua amiga Anthonela, que ligou.

34	Texto	Fase	Etapa
----	-------	------	-------



[...] -Alô, *Quem fala? então a pessoa respondeu: -Alô, Sou eu a Anthonela.*  
 Ana – Oi, Anthonela tudo bem com você?  
 Anthonela – tudo, e com você?  
 Ana – Eu estou bem, **Agora eu preciso ir trabalhar.**  
 Anthonela – Tá, Nós se falamos depois TCHAU!  
 Ana – TCHAU. [...].

descrição

Registro  
de  
Eventos

Fonte: B6CI1.

No excerto 34, a circunstância de localização no tempo *Agora* e a modalidade *preciso* reforçam a oração material *ir trabalhar*, cujo Ator é a personagem veterinária. Dessa forma, evidencia-se o sentimento da veterinária de irrelevância sobre a ligação naquele momento, em que ela se preparava para exercer sua grande profissão. É confirmada, sem tardar, a hipótese estabelecida no excerto anterior do texto, de que uma ligação naquele momento não seria bem-vinda. Essa construção evidencia a fase descrição, por apresentar uma lembrança da personagem, no início da etapa Registro de Eventos.

A parte final do texto demonstra, no entanto, por meio de uma circunstância de localização de tempo e duas orações materiais, que a veterinária ficou muito feliz com a ligação, como mostra o excerto 35.

	Texto	Fase	Etapa
35	[...] Logo após desta conversa Ana foi trabalhar	evento	Registro de Eventos
	<b>feliz e contente</b> por ter <b>reencontrado</b> a sua <b>melhor</b> amiga de infância.	reação	

Fonte: B6CI1.

Pela reação da veterinária ao telefone, parecia que ela não tinha gostado muito de falar com sua amiga. Neste evento final, destacado no excerto 49, verificamos, por outro lado, pelos Atributos *feliz* e *contente*, que Ana ficou muito feliz em conversar novamente com sua antiga amiga. Apenas o horário era inapropriado. Essa informação, no entanto, não ficou clara no texto, poderia haver, por exemplo, mais marcas de afeto durante a própria ligação, como veremos na sequência, com os resultados da análise discursiva.

Ainda no excerto 35, por meio da circunstância de localização no tempo *Logo após desta conversa*, ocorre a troca da fase descrição para a fase evento. Ao longo da análise léxico-gramatical de B6CI1, como mostrou a Tabela 12, aparecem várias circunstâncias de localização no tempo, principalmente para evidenciar a troca de fases no texto. No entanto, não encontramos circunstâncias ou orações circunstanciais de localização de lugar, nem de circunstância de modo, que poderiam construir representações de experiências emocionais e, dessa maneira, instanciar o gênero episódio.

Essas partes do texto representam, então, as fases evento e reação, no final da etapa Registro de Eventos. Na Tabela 15, expomos os resultados da análise discursiva em B6CI1.

Tabela 15 - Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6CI1.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	2
		apreciação	1
		juízo	2
		Total	5
	gradação	força	3
		Total	3

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Em B6CI1, há algumas ocorrências do sistema de AVALIATIVIDADE, mas elas não são suficientes para instanciar o gênero episódio neste texto, como veremos a seguir.

No excerto 32, em *uma grande veterinária*, o termo *grande*, atribuído à Portadora veterinária, evidencia uma avaliação juízo, intensificado por gradação, evidenciando o apreço que a personagem tem pela profissão. Além disso, ainda no excerto 32, em *Certo dia de muito calor*, o termo *calor* evidencia avaliação de apreciação, intensificada por gradação pelo termo *muito*, sobre a temperatura do dia em que acontece a estória, o que constrói informações sobre o cenário, logo no início da estória. Nesta parte do texto, além de as avaliações evidenciadas serem incoerentes com as que aparecem na sequência (a personagem parece estar incomodada com o tempo, por exemplo, mas ao final diz que ficou feliz com o contratempo da ligação), não são usadas avaliações para construir experiências emocionais, dentre outros aspectos, essenciais para a instanciação do gênero episódio em todas as partes do texto.

Na sequência, durante a fala das duas amigas, uma pergunta à outra se estão bem, por meio das falas – [...] *tudo bem com você?* – *Tudo, e com você?* – *Eu estou bem*. Essa interação poderia configurar avaliação de afeto, mas como afirmam Halldiday e Matthiessen (2014), esse tipo de saudação, muitas vezes, sequer faz parte dos significados ideacionais em textos, por estabelecer apenas uma conveniência de início de diálogo. Consequentemente, não há avaliação nessas falas, o que nos impede de afirmar que são experiências emocionais, para, dentre outros fatores, instanciar o gênero episódio.

Apesar de a Tabela 13 evidenciar duas ocorrências de afeto, essa utilização ocorre de forma muito simplória, evidenciando apenas a emoção alegria, no final do texto, e ainda contraditoriamente às emoções que foram apresentadas anteriormente no texto. No excerto 35, os Atributos *feliz* e *contente* demonstram a alegria sentida pela personagem. Ademais, o

Atributo *melhor*, atribuído à amiga, evidencia avaliação de julgamento, intensificada por gradação, demonstrando que a ligação deveria ser algo bom, e não ruim, como demonstraram os eventos anteriores à essa reação. Além disso, com essas duas avaliações, percebemos que há apenas duas experiências emocionais em todo o texto, deixando muito a desejar na instanciação do episódio. Em vista disso, o texto precisava ser aperfeiçoado para convencer o leitor de que a personagem realmente estava feliz com a ligação.

Os recursos de gradação foram contemplados nas atividades de Leitura Detalhada, presentes no caderno didático. O excerto 36 evidencia uma explicação desse recurso.

36 | As avaliações podem ser **graduadas**, ou seja, podem ser de diferentes intensidades. Exemplo:  
 | *Era uma vez um casal de lenhadores muito pobre* (l.1).  
 | No exemplo, a palavra “muito” serve para intensificar a apreciação indicada pela palavra “pobre”.

Fonte: caderno didático.

No excerto, há um exemplo de gradação com a finalidade de intensificar uma avaliação, na sequência, há outro exemplo de gradação, mas com a finalidade de amenizar uma avaliação. No excerto 37, são apresentadas atividades sobre esse recurso linguístico.

37 | 26) Nos excertos a seguir, circule palavras ou expressões que servem para intensificar as avaliações presentes.  
 | “Ele recebeu o apelido de Polegar por ser muito pequeno ao nascer”. (*O Pequeno Polegar*, l.3)  
 | “Passar de passarinho, passear devagarinho, sem pra onde nem caminho. À toa, à toa, a esmo. Só queria mesmo avoar.” (*O sabiá e a girafa*, l.11-12)  
 | “Ofereceu então moradia ao dono de tal melodia, de canto tão doce e terno”. (*O sabiá e a girafa*, l.53)  
 | “Contudo, depois do susto, o coitado gostou do que viu. [...] A girafa ficou fascinada. (*O sabiá e a girafa*, l.49-52)

Fonte: Q26T3.

A partir dessa atividade, os alunos puderam testar seus conhecimentos sobre como intensificar uma avaliação, recurso muito importante para produção de experiências emocionais no episódio.

Em B6CI1, há três ocorrências de gradação, que podem estar associadas à abordagem desse recurso nas atividades de Leitura Detalhada, na estratégia de Desconstrução de Textos Modelares do Gênero. No entanto, essas avaliações, junto com as de atitude, principalmente de afeto, não foram suficientes para construir o propósito do episódio – compartilhar experiências

emocionais. Assim, evidenciamos a necessidade de reescrita do texto, para atender ao propósito do gênero episódio.

Na Tabela 16, expomos os resultados da análise da organização do contexto em B6C11.

Tabela 16- Ocorrências da EEG do episódio em B6C11.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	Cenário	1
		Descrição	1
		Evento	2
		Problema	0
		Efeito	0
		Reação	1
		Solução	0
		Comentário	1
		Reflexão	0
	Total	6	
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	0
		Reação	0
		Total	1
	Propósito	Compartilhar experiências emocionais	0
Total		0	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Por meio das análises do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, foi possível identificarmos a organização do texto quanto às etapas e fases. Logo no início do texto, ao apresentar a personagem principal da estória, mesmo com recursos limitados, é instanciada a fase cenário, que organiza a etapa Orientação. Percebemos, ao longo das análises, que mais informações sobre esse cenário poderiam ser fornecidas, por meio de circunstâncias de localização de lugar, por exemplo.

Logo na sequência, as fases evento, descrição, evento e reação, respectivamente, organizam a etapa Registro de Eventos. Na análise, verificamos que faltam recursos de TRANSITIVIDADE, como orações mentais, e de AVALIATIVIDADE, como avaliações de afeto, para que o evento fosse significativo, com experiências emocionais ao longo de todo o texto, evidenciando experiências emocionais. Como isso não se configurou, classificamos os eventos que aparecem no texto como constituintes da etapa Registro de Eventos.

Ao final do texto aparece uma fase que ainda não havia aparecido nos textos da amostragem desta pesquisa, um comentário, expresso pela palavra *Fim* e pelos sinais de

exclamação. Por mais que não fossem necessários tantos pontos de exclamação, a palavra expressa um comentário do narrador, para revelar que a estória acabara. Essa fase organiza a etapa Coda, possível de aparecer em qualquer estória, de acordo com Martin e Rose (2008).

Em suma, constatamos, pela análise de TRANSITIVIDADE, de AVALIATIVIDADE e da EEG, que o texto realiza o propósito de relatar eventos, instanciando, dessa maneira, o gênero relato, como mostra o Quadro 62.

Quadro 62 – Etapas e fases de B6C11.

Texto	Fases	Etapas
<i>Certo dia de muito calor, uma grande veterinária estava pronta para ir trabalhar</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>quando o seu telefone toca: TRIM, TRIM, TRIM... então Ana atende e fala:</i>	<b>evento</b>	<b>Relato de Eventos</b>
<i>– Alô, Quem fala? então a pessoa respondeu: – Alô, Sou eu a Anthonela. Ana – Oi, Anthonela tudo bem com você? Anthonela – tudo, e com você? Ana – Eu estou bem, Agora eu preciso ir trabalhar. Anthonela – Tá, Nós se falamos depois tchau! Ana – tchau.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Logo após desta conversa Ana foi trabalhar</i>	<b>evento</b>	
<i>feliz e contente por ter reencontrado a sua melhor amiga de infância.</i>	<b>reação</b>	
<i>Fim!!!</i>	<b>comentário</b>	<b>Coda</b>

Fonte: B6C11.

Entre as personagens do texto, Ana e Anthonela, há uma relação de distanciamento transformada em aproximação, por meio do evento do telefonema. Apesar dessa transformação, como mencionado, faltavam mais avaliações de afeto, uma das maneiras de realizar linguisticamente as emoções, essenciais para a instanciação do gênero episódio, classificamos o texto como uma instanciação do gênero relato, com as etapas Orientação e Relato de Eventos e Coda.

No Quadro 63, por fim, é apresentada a avaliação desse texto, após análise e discussão da análise léxico-gramatical, discursiva e contextual.

Quadro 63 – Avaliação de B6C11.

(continua)

Critérios para avaliação do episódio			Sim	Em parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		✓	
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?			✓
Se má	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?		✓	

Quadro 63 – Avaliação de B6CI1.

(conclusão)

4.		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?			✓
Contexto	Campo, relações e modo.	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas em linguagem predominantemente escrita.			✓
	Fases e Etapas.	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		✓	
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?		✓	
	Propósito.	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?			✓

Fonte: elaborado pela autora.

Em B6CI1, são usadas orações relacionais e orações materiais para representar o cenário, descrições e eventos, mas não há suficientes representações de experiências emocionais. Não há, sequer, ocorrências de orações mentais, fundamentais para construção da emoção no episódio, nem de orações comportamentais e existenciais, que poderiam tornar o texto mais rico quanto a representações emocionais. Por isso, assinalamos “em parte” ao critério 1.

Há ocorrências apenas de circunstâncias de localização de tempo no texto, para evidenciar o cenário e a troca de fases. Faltam mais circunstâncias de localização no tempo, para evidenciar experiências emocionais. Além disso, não apareceram circunstâncias de localização de lugar, para situar o cenário e os eventos no espaço e sinalizar experiências emocionais, nem circunstâncias de modo para especificar como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos participantes. Por isso, assinalamos “não” ao critério 2.

São utilizados recursos de atitude no texto, mas apenas duas ocorrências de afeto constroem experiências emocionais no final do texto. Além disso, essas experiências emocionais se contradizem com as experiências que foram apresentadas ao longo do texto. Por esses motivos, assinalamos “em parte” ao critério 3. No texto, ainda aparece um considerável número de 5 ocorrências de gradação, no entanto, nenhuma delas é utilizada para intensificar a experiências emocionais. Por isso, assinalamos “não” ao critério 4.

Como o foco do texto não são as experiências emocionais, e como elas se contradizem, assinalamos “não” ao critério 5. Além disso, predomina a linguagem oral ao longo do texto, que em pouco auxilia na caracterização das personagens.

Como já evidenciado, o texto instancia apenas a etapa Orientação, que poderia sinalizar o gênero episódio, no entanto, como o evento não é tão significativo e faltam experiências emocionais, as outras etapas são Registro de Eventos e Coda. Por isso assinalamos “em parte” ao critério 6. Do mesmo modo, as fases também contribuem apenas parcialmente para a instanciação do gênero episódio, levando-nos a assinalar “em parte” ao critério 7.

Por fim, pelos argumentos aqui apresentados, o texto apresenta o propósito de relatar eventos, e não de compartilhar experiências emocionais, e, por isso, assinalamos “não” também para o critério 8.

Assim, B6CI1 ainda precisava passar por reescritas para alcançar o objetivo de instanciar o gênero episódio. Como destacado, faltavam mais avaliações de atitudes e de gradação ao longo de todo o texto, para evidenciar que aquele era de fato um evento marcante e que se tratavam de experiências emocionais. Além disso, precisava ficar claro que, apesar de ser um horário inapropriado, a ligação da amiga deixou Ana muito feliz, validando a reação de felicidade apresentada no final do texto.

A seguir, apresentamos os resultados das análises das versões finais dos textos da Construção Individual, produzidos por J7 e B6.

#### **5.4.2 Versão final da Construção Individual**

Os textos de J7 e B6, desde a primeira versão para Construção Individual, foram reescritos quatro vezes, com o auxílio de bilhetes orientadores e intervenções orais dos mediadores, durante as reescritas. Muitos *feedbacks* foram necessários para suprir algumas necessidades de escrita dos alunos, mesmo depois de recursos linguísticos para a organização de um episódio já terem sido apresentados na estratégia de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e retomadas durante a produção da Construção Conjunta. Dessa forma, percebemos que os conjuntos de estratégia de leitura e produção conjunta não foram suficientes para que os estudantes instanciassem o episódio com sucesso.

Durante as reescritas individuais, o bilhete orientador funcionou como uma ferramenta para que os mediadores pudessem dialogar com os alunos, a fim de lhes fornecerem sugestões, orientações e alertas para adequação do texto à estrutura e propósito do gênero, que já apareceram em momentos anteriores da dinamização do CEA. Neste processo, os mediadores atuavam no papel professor assistente, que, de acordo com Fuzer (2012), auxilia o escritor a alcançar o propósito do texto em um determinado contexto, ou seja, seu propósito é ajudar o

aluno a desenvolver habilidades de escrita, tendo em vista o gênero de texto solicitado na proposta de produção.

Antes de receber o bilhete orientador e iniciar a reescrita da primeira versão do texto da Construção Individual, todos os alunos, por solicitação dos mediadores, deveriam reler seus textos. Depois disso, com uso de *data show*, os mediadores projetaram na parede o texto de um dos alunos, sem mencionar sua autoria, para que o autor, por motivos diversos, não se sentisse constrangido. Os estudantes deveriam, em conjunto, tentar identificar as etapas do episódio nesse texto: Orientação, Evento marcante e Reação. Depois de fazerem a leitura e negociarem em conjunto com os mediadores, chegaram a um consenso sobre a classificação das etapas do texto que estava sendo projetado. Escolhemos um texto que já instanciava, mesmo que com necessidades de melhora, as três etapas do gênero episódio, Orientação, Evento marcante e Reação, para que os alunos vissem estratégias usadas por um colega para instanciar um episódio. Um dos mediadores usou o realçador do editor de textos em que a estória foi digitada para colorir cada etapa do texto com uma cor diferente, para que servisse de modelo para que os estudantes adotassem o mesmo procedimento em seus textos.

Essa estratégia foi importante para que os estudantes verificassem se instanciaram as etapas do episódio na primeira versão de seus textos. Caso não tivessem alcançado essa construção, poderiam adequar seus textos para alcançá-la. Só depois disso, receberam os bilhetes orientadores e reescreveram seus textos. A estratégia de identificação das etapas do texto com realçadores ocorreu somente na primeira reescrita do texto, para produção da segunda versão. Nas reescritas seguintes não foi mais necessário, pois a maioria dos textos já apresentava a estrutura do episódio.

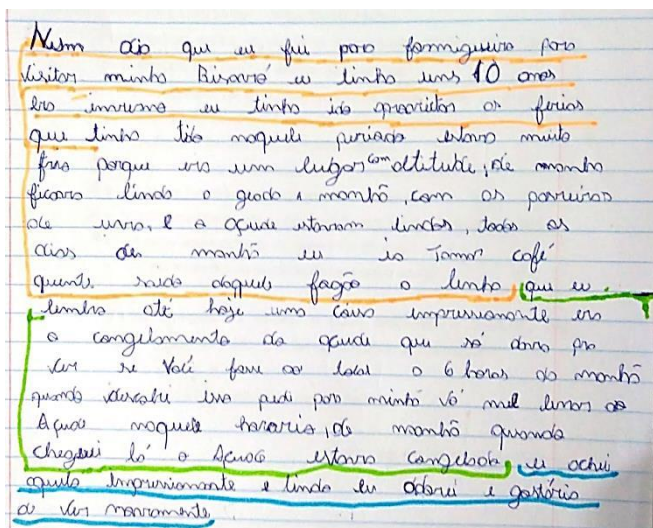
Na sequência, abordamos as análises das versões finais dos textos para Construção Individual de J7 e B6.

#### 5.4.2.1 Análise de J7CIF

O texto projetado antes da reescrita da segunda versão da Construção Individual foi o de J7. Escolhemos este, pois, desde a primeira versão da Construção Individual, durante a dinamização do CEA, já instanciava um episódio, mesmo que, como vimos na subseção 5.4.1.1, de maneira incipiente. A partir dele, seria possível mostrarmos aos alunos o que um texto precisa apresentar para constituir um episódio. Como as etapas do texto de J7 foram identificadas em conjunto pelos colegas, com ajuda dos mediadores, J7 apenas destacou os mesmos trechos já explicitados na projeção, como mostra a Figura 24.



Figura 24 – Destaque de etapas na primeira versão da Construção Individual de J7.

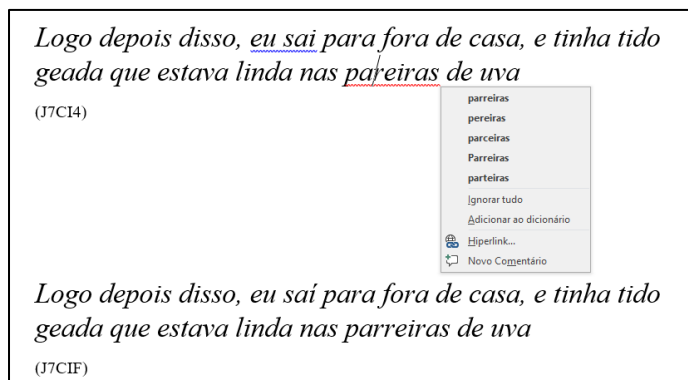


Fonte: J7C11.

A partir da tomada de consciência dos limites de cada etapa em seu texto, J7 reescreveu seu texto quatro vezes, com a ajuda de bilhetes orientadores e de interações orais com os mediadores. As três primeiras reescritas focalizaram o melhoramento de aspectos do campo e da EEG e a última a revisão do texto, adequações à norma-padrão da língua portuguesa, como mudanças na pontuação, grafia e sintaxe.

A última reescrita ocorreu durante a digitação do texto em um computador. Depois de o texto ser digitado pelo estudante, os mediadores solicitaram que o aluno atentasse às palavras sublinhadas com diferentes cores no editor de textos em que as estórias foram digitadas, pois elas indicavam alguma inadequação linguística que ainda precisava ser resolvida. Os mediadores pediram, ainda, aos alunos que clicassem com o botão direito do *mouse* sobre a palavra sublinhada, para verificar qual a grafia adequada daquela palavra à norma-padrão e, a partir dessa indicação, fizessem a modificação. A Figura 25 evidencia um exemplo desse processo de adequação gramatical.

Figura 25 – Adequação do texto ao registro formal da língua portuguesa.



Fonte: J7CC1 e J7CCF.

Na Figura 25, é possível perceber que o próprio programa de edição de textos, ao clicar com o botão direito do *mouse* sobre a palavra sublinhada em vermelho, sugere a adequação da palavra à norma-padrão da língua portuguesa. O mesmo ocorre ao clicarmos com o botão direito sobre as palavras sublinhadas em azul, o programa sugere adequações para as palavras em destaque. Em vista disso, os alunos, autonomamente, puderam adequar algumas palavras. Em alguns casos, os alunos precisaram da ajuda dos mediadores, que auxiliaram todos os alunos, um a um, com a digitação e adequação dos textos à norma-padrão. J7 realizou essas alterações inicialmente sozinho e, depois, contou com a ajuda de um dos mediadores para finalizar a tarefa. Alguns ajustes de acentuação, por exemplo, foram feitos com base em palavras sublinhadas pelo programa de edição de textos. Algumas alterações foram: *ferias/ férias, sai/ saí, as/às*.

Em J7CIF há não mais apenas um bloco único de texto, como em J7CI1, mas agora as etapas Orientação, com 3 parágrafos, e as etapas Evento marcante e Reação, que constituem, juntas, o último parágrafo, formando um texto composto por 4 parágrafos. Esse crescimento evidencia a expansão das ideias no texto e reorganização do texto em fases e etapas para alcançar o propósito do gênero episódio. O Quadro 64 apresenta J7CCF.

Quadro 64 – Versão Final da Construção Individual de J7.

<i>O açude congelado</i>	
<i>Estavam chegando as férias de inverno, aquele período que tem interrupção nas aulas no inverno, quando recebi a notícia que minha vó me levaria para a casa da minha bisavó, que ficava em Formigueiro. Eu sempre ia para formigueiro nas férias de verão, mas nas de inverno era a primeira vez que eu iria. Quando soube disso, eu fiquei animado. Chegaram as férias de inverno e minha vó e eu fomos a Formigueiro.</i>	
<i>Chegando a Formigueiro, estava frio, porque é um lugar com bastante altitude, e como era uma meio que fazenda tinha bastantes animais como os patos, pássaros, Galinhas, Vacas e muitos outros. No primeiro dia, quando eu cheguei, já estava anoitecendo, então eu só jantei e fui dormir.</i>	
<i>De manhã, eu fui para a cozinha, e a minha bisavó estava fazendo café da manhã, que vinha acompanhando o café, feito no fogão a lenha, pão de casa. Eu gosto de café feito no fogão a lenha, porque parece mais natural e porque eu também adoro o cheiro de lenha queimando. Logo depois disso, eu saí de casa e tinha tido geada, que estava linda nas parreiras de uva, no mesmo dia, à tarde, meu primo, que veio para casa da minha bisavó, me contou que o açude ficava congelado, mas para só logo cedo da manhã. Ver ele congelado seria muito legal. Por isso, eu fui pedir para que minha vó que me levasse ao açude às 6h do dia seguinte, mas ela falou que de manhã, era muito frio para ir. Eu insisti, e ela disse que me levaria.</i>	
<i>Chegando a manhã seguinte, ela me levou ao açude. Eu achei lindo ver aquilo congelado, pois estava brilhante e parecia outro lugar. Eu adorei ver aquilo, pois é muito bonito e adoraria ver novamente.</i>	

Fonte: J7CIF.

Esse texto, como mencionado, melhorou muito da primeira versão para a última versão quanto à utilização dos recursos linguísticos necessários para a instanciação do gênero episódio. O campo ainda permanece o mesmo, a criança conta como foram alguns dias de suas férias de inverno na casa da bisavó, porém, há muito mais recursos linguísticos para construí-lo, como veremos na sequência. Dessa maneira, J7CIF está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação e realiza o propósito de compartilhar experiências emocionais, instanciando o gênero episódio. A Tabela 17 apresenta os resultados da análise léxico-gramatical desse texto.

Tabela 17 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em J7CIF.

<b>Categorias de análise</b>		<b>Ocorrências</b>		
<b>Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE</b>	<b>Tipos de orações</b>	Materiais		23
		Relacionais		12
		Mentais		14
		Verbais		4
		Comportamentais		2
		Existenciais		3
		Total		58
	<b>Participantes</b>	Personagens		4
		Total		4
	<b>Circunstâncias</b>	Localização	Tempo	13
			Lugar	6
		Modo		2
		Total		21

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Na Tabela 17, percebemos que há ocorrências, ao menos uma vez, de todos os recursos de TRANSITIVIDADE analisados, evidenciando o quanto o texto melhorou em relação à utilização dos recursos linguísticos para produção de episódio. Por exemplo, em J7CI1, não havia orações comportamentais, nem existenciais, as quais aparecem agora em J7CIF. Essas melhoras podem estar associadas a estratégias da Leitura Detalhada e da Construção Conjunta recuperadas pelos bilhetes orientadores nas reescritas do texto. Na sequência, são explicitadas as representações evidenciadas por esses resultados.

Logo no início J7CIF, o cenário da estória é melhor contextualizado, fazendo uso de diversos recursos de TRANSITIVIDADE, como mostra o excerto 38.

	Texto	Fase	Etapa
38	[...] <i>Estavam chegando as férias de inverno, quando recebi a notícia de que minha avó me levaria para a casa da minha bisavó, que ficava em Formigueiro.</i>	cenário	Orientação

Fonte: J7CIF.

Por meio de, por exemplo, orações circunstanciais de localização no tempo, como *estavam chegando as férias de inverno*; orações materiais, como *minha avó me levaria para a casa da minha bisavó*; e orações encaixadas explicativas, como *que ficava em Formigueiro*, o autor forneceu mais detalhes do cenário. No trecho em destaque, especificamente, explicou quando iria para a casa da bisavó no interior, o que não aparecia em J7CI1. Outra melhora que ocorreu no início do texto, foi a melhor organização das informações, já que, em J7CI1, a apresentação da personagem e do lugar se misturavam, causando incoerência à estória. Como vemos no excerto 38, esse problema foi resolvido.

Como mencionado, um novo tipo de oração aparece nessa última versão do texto, a existencial. Seu emprego insere, na estória, por exemplo, a existência de distintos animais na fazenda, que também não apareciam na primeira versão do texto. O excerto 39 evidencia esse caso.

	Texto	Fase	Etapa
39	[...] <i>Chegando a Formigueiro, estava frio, porque é um lugar com bastante altitude e, como onde ficamos era meio que uma fazenda, <b>tinha</b> bastantes animais, como os patos, pássaros, galinhas, vacas e muitos outros [...].</i>	descrição	Orientação

Fonte: J7CIF.

No excerto 39, a oração existencial, cujo processo foi destacado, apresenta o Existente, que se caracteriza pelos tipos de animais que existiam na fazenda. Por mais que não seja um processo existencial típico, como “haver” ou “existir”, o processo *tinha*, nesse contexto, assume

a figura de existência, já que apresenta seres que existem naquele lugar. Como vimos no capítulo de referencial teórico, Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que nem sempre a figura de existência é realizada pelos processos típicos, podendo ser realizada por outros tipos de processo que apresentam um Existente.

A inserção dessa oração existencial no texto ocorre em função da solicitação do bilhete orientador em separar orações que apareciam em J7CI1. Como consequência, aparece uma oração existencial. Esse tipo de oração também já foi apresentado na estratégia de Leitura Detalhada, por meio de explicações, exemplos e atividades, e retomado durante a produção do texto da Construção Conjunta. O excerto 40 mostra o comando do bilhete orientador que gerou a utilização de uma oração existencial pelo aluno.

40 | *No fragmento “Chegando a Formigueiro estava frio porque era um lugar com bastante altitude, mas também com muitos animais...”, o texto apresenta duas informações distintas. Separe-as para não levar o leitor a relacionar a presença de muitos animais à altitude do lugar.*

Fonte: BOJ7CI2.

O trecho anterior, da segunda versão, faz parecer que existem animais no lugar só porque há altitude: *chegando em formigueiro estava frio porque era um lugar com bastante altitude, mas também com muitos animais*. No excerto 39, podemos verificar que J7 atendeu ao comando do bilhete orientador, reelaborando o trecho destacado e resolvendo o problema. Na nova versão, afirma-se que existem animais porque o lugar é uma fazenda, desassociando essa informação da altitude, que serve para informar o leitor que o lugar era frio.

Além disso, a palavra *fazenda* foi acrescentada ao texto, antes da apresentação desses animais que viviam no cenário descrito, como mostra o excerto 39. Essa palavra estava ausente na primeira versão individual, mas fora escolhida pelo estudante para compor o cenário, dentre as opções disponíveis na proposta de produção textual (Apêndice N). Assim, verificamos que, com o auxílio dos mediadores nas reescritas, o estudante atendeu a esse critério da proposta em seu texto.

Ainda na apresentação do cenário, foram inseridas informações sobre atividades rotineiras da criança, a partir de orações comportamentais, que também não apareciam em J7CI1. O excerto 41 mostra essa ocorrência.

	Texto	Fase	Etapa
41	[...] <i>no primeiro dia quando eu cheguei já estava anoitecendo, então eu só jantei e fui dormir.</i>	evento	Orientação

Fonte: J7CIF.

No excerto 41, as orações comportamentais, cujos núcleos são *jantei* e *dormir*, mostram uma ação física e uma ação fisiológica, respectivamente, rotineiras da criança, porém agora em um novo contexto. A apresentação desse cotidiano, enfatizado pelo uso do item avaliativo *só*, de certa maneira, evidencia o desapontamento da criança ao chegar na fazenda e já estar escuro, o que a impossibilitou de fazer outras coisas fora do seu cotidiano, como brincar no campo. Essa informação faz o leitor aguardar por acontecimentos mais marcantes na estória, criando uma expectativa, típica das estórias (LABOV; WALETZKY, 1967; MARTIN; ROSE, 2008).

Mais adiante, para atender à expectativa de aparição de eventos mais emocionantes na estória, por meio de orações materiais, foram inseridas mais atividades, que a criança só realizava em Formigueiro, como mostra o excerto 42.

	Texto	Fase	Etapa
42	<i>De manhã, eu fui para cozinha, e a minha bisavó estava fazendo pão de casa para o café da manhã, que vinha acompanhado do café feito no fogão a lenha.</i>	evento	Orientação

Fonte: J7CIF.

No excerto 42, as orações materiais revelam atividades diferentes das do cotidiano na criança. No entanto, apenas mencionar esses eventos não era suficiente para que se tornassem especiais, emocionantes para a criança. Foi preciso associá-los a recursos de Avaliatividade para construir esse significado, como veremos mais adiante, ainda nesta subseção.

Nessa nova versão, são utilizadas também mais circunstâncias de localização e de modo, em posição temática, para delimitar um momento no tempo ou espaço e introduzir um novo evento. Ainda no excerto 42, é possível observar essa ocorrência, na circunstância de localização de tempo *de manhã*, utilizada para demarcar no tempo um evento especial para a criança. No excerto em questão, a circunstância sinaliza o início da fase evento.

As orações relacionais também foram melhor utilizadas, nessa nova versão do texto, sobretudo para inserir Atributos que apresentam apreciações sobre o fenômeno destacado, como mostra o excerto 43.

	Texto	Fase	Etapa
43	<i>[...] Logo depois de tomar café, eu saí de casa e tinha tido geadas,</i>	evento	Orientação
	<i>que estava linda nas parreiras de uva. [...].</i>	descrição	

Fonte: J7CIF.

No trecho destacado no excerto 43, não obstante o problema na estrutura frasal, percebemos que a oração relacional apresenta o Atributo *linda* para o gelo sobre as folhas das uvas. Percebemos que essa nova versão de texto continua apresentando mais lembranças emocionais carregadas de avaliação, fazendo o texto se aproximar ainda mais do gênero episódio.

Como mencionado no início desta subseção, aparece um novo personagem em J7C11, um primo da criança. Esse participante atua como Dizente de uma oração verbal, por meio da qual o protagonista teve conhecimento do fenômeno natural, como revela o excerto 44.

	Texto	Fase	Etapa
44	[...] <i>No mesmo dia, à tarde, meu primo, que veio para casa da minha bisavó, contou-me que o açude de lá ficava congelado, mas para ver era só logo cedo da manhã. Ver ele congelado seria muito legal. Por isso, eu fui pedir para que minha vó que me levasse ao açude às 6h do dia seguinte, mas ela falou que de manhã era muito frio para ir. Eu insisti, e ela disse que me levaria.</i>	evento  descrição	Orientação

Fonte: J7CIF.

Na primeira oração verbal, o primo conta ao protagonista sobre o fenômeno da natureza. Na segunda, é evidenciado como o garoto foi educado em pedir para sua avó para que o levasse até o local para ver o acontecimento, além de produzir mais uma expectativa na estória: o aceite ou a rejeição da avó em levar a criança ao açude. A terceira oração verbal apresenta o conteúdo da resposta da avó, em que ela explica que o frio é muito intenso nas primeiras horas da manhã naquele local, mostrando certa resistência em ceder ao pedido do menino. A quarta oração verbal finalmente revela que a expectativa do garoto foi alcançada, pois ele conseguiu convencer a avó a levá-lo ao açude logo cedo da manhã.

Para, de fato, materializar essa última expectativa construída no texto, foi utilizada uma oração material para construir um evento, que cumpria com a promessa da avó de levar o neto para ver o açude de manhã. O excerto 45 mostra esse caso.

	Texto	Fase	Etapa
45	<i>Chegando a manhã seguinte, ela me levou ao açude.</i>	evento	Evento marcante

Fonte: J7CIF.

A partir do excerto 45, é possível verificar um detalhamento de um evento, a partir do uso de oração material. De uma versão para a outra, aparecem quatro orações materiais a mais para descrever a complexidade da ida ao açude cedo da manhã, gerando a expectativa no leitor.

Ademais, são utilizadas, em J7CIF, orações mentais, dentre outros, para construir experiências emocionais, ao longo de todo o texto e, em especial, na última parte do texto, para evidenciar a fase reação, como mostra o excerto 46.

	Texto	Fase	Etapa
46	<i>Eu <b>achei</b> lindo <b>ver</b> aquilo congelado, pois estava brilhante e <b>parecia</b> outro lugar. Eu <b>adorei</b> <b>ver</b> aquilo, pois é muito bonito e <b>adoraria</b> <b>ver</b> novamente.</i>	reação	Reação

Fonte: J7CIF.

Somente no excerto 46, há sete orações mentais, cujos processos estão destacados, para construir experiências emocionais sobre o evento de ver o açude congelado. Além disso, há duas orações relacionais, em *estava brilhante* e *é muito bonito*, diferentemente de J7CI1, em que apareciam apenas orações mentais na fase reação e respectiva etapa Reação. Essas experiências emocionais, associadas às demais, presentes ao longo de todo o texto, tornam o evento, de fato, marcante; diferentemente de J7CI1, em que as experiências emocionais ainda eram poucas ao longo de todo o texto, para tornar o evento significativo.

O avanço na utilização de recursos de TRANSITIVIDADE, da primeira para a última versão, deve-se, principalmente, aos questionamentos propostos pelo bilhete orientador e pelas orientações individuais fornecidas aos alunos, que retomavam aspectos linguísticos vistos na Leitura Detalhada e na Construção Conjunta. O excerto 47 apresenta perguntas do Bilhete voltadas a J7CIF.

47 | *Você foi acompanhado de quem? Foram a pé?*

Fonte: BOJ7CI1.

A versão reescrita, a partir dessas perguntas, possibilitou ao estudante utilizar mais orações materiais para construir os eventos solicitados. Os excertos 44 e 45 evidenciam esse avanço.

A partir desses excertos, é possível verificar que o aluno respondeu ao bilhete orientador reelaborando o trecho. Com essa reelaboração, foram produzidas mais orações materiais, fazendo aumentar o número desse tipo de oração de uma versão para a outra do texto, como evidenciado na Tabela 15. O mesmo aconteceu com as outras ocorrências do sistema de TRANSITIVIDADE, que se modificaram em função das orientações do bilhete, que, novamente,



retomavam aspectos da língua já contemplados na Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e na estratégia de Construção Conjunta.

Na Tabela 18, são apresentadas as ocorrências de AVALIATIVIDADE, encontradas em J7CIF após análise discursiva.

Tabela 18 - Ocorrências de AVALIATIVIDADE em J7CIF.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	7
		apreciação	7
		juízo	2
	Total		15
	gradação	força	16
		Total	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Também foi possível constatar a melhora da utilização dos recursos de atitude de J7C11 para J7CIF, em que as ocorrências de afeto e apreciação aumentaram de 4 para 7 nas duas categorias, e a ocorrência de juízo aumentou de 1 para 2. Essa melhora deve-se à retomada de aspectos do gênero contemplados nas atividades de Leitura Detalhada, em sugestões do bilhete orientador e em interações entre o estudante e os mediadores durante a reescrita. O excerto 48 apresenta uma orientação do bilhete.

48 | *Você sempre vai para Formigueiro nas férias? Como você estava se sentindo ao saber que a data da viagem se aproximava?*

Fonte: BOJ7C11.

Nesta orientação do bilhete, é feita uma pergunta para que o aluno lembre de tornar seu texto mais emotivo, por meio da inserção de respostas emocionais aos eventos significativos da estória. Na estratégia de Leitura Detalhada, esse recurso pode ser ativado por meio da utilização de avaliações de atitude, para produzir experiências emocionais e, organizadamente, cumprir com o propósito do gênero episódio: compartilhar experiências emocionais.

A reescrita, a partir dessa orientação, possibilitou ao estudante, prontamente, utilizar mais avaliações de afeto na nova versão do texto. O excerto 49 mostra como a nova versão do texto contempla a orientação presente no bilhete orientador.

	Texto	Fase	Etapa
49	[...] <i>Eu sempre ia à Formigueiro nas férias de verão, mas nas de inverno era a primeira vez que eu iria.</i>	cenário	Orientação
	<i>Quando soube disso, eu fiquei animado.</i> [...].	reação	

Fonte: J7CIF.

Nos trechos evidenciados pelo excerto 49, é possível verificar que, novamente, o estudante atendeu às sugestões do bilhete orientador reelaborando o trecho em que faltavam as informações sugeridas. Essa reelaboração contou com uma avaliação de afeto, expressa pelo Atributo *animado*.

O excerto 50 mostra a continuidade do texto, em que foram usadas avaliações de afeto e de gradação.

	Texto	Fase	Etapa
50	[...] eu <i>gosto</i> de café feito no fogão a lenha, porque parece mais natural e porque eu também <i>adoro</i> o cheiro de lenha queimando.	descrição	Orientação

Fonte: J7CIF.

A ocorrência de *gosto* evidencia uma avaliação de afeto, e a ocorrência de *adoro* evidencia uma avaliação de afeto intensificada por gradação, mostrando o gosto e o carinho que o personagem tem pelo café e pelo cheiro da lenha queimando. Associando essas avaliações às atividades descritas pela criança, constrói-se um momento especial, que se torna uma lembrança emocional, e essa lembrança singular auxilia na construção do propósito do gênero episódio, compartilhar experiências emocionais.

No excerto 44, em *para ver era só logo cedo da manhã*, o advérbio *só* realiza uma avaliação de julgamento, intensificada por gradação por infusão, evidenciando a raridade do momento do dia em que o evento marcante acontece. Ainda no excerto 44, na oração mental *eu insisti*, há uma avaliação de julgamento, evidenciando um comportamento típico de criança, que insiste em algo que ela quer muito. No caso, o julgamento avalia o comportamento da criança ao insistir que sua avó a levasse para ver o açude congelado. Essas avaliações tornam o texto ainda mais emotivo, pois evidenciam a peculiaridade do evento e o quanto ele se tornava especial ao longo da estória, corroborando a realização do propósito de compartilhar experiências emocionais.

Ainda no transcorrer da estória, no excerto 44, em *Ver ele congelado seria muito legal*, o Atributo *legal* realiza uma avaliação de afeto, intensificada por gradação no termo *muito*. Essas duas avaliações expressam uma reação emocional explícita vivida pelo personagem, que mostra o quanto especial seria presenciar o fenômeno da natureza.

No final do texto, no excerto 46, como mencionado, as orações mentais, cujos núcleos são *adorei* e *adoraria*, evidenciam outras avaliações de afeto, que mostram o quanto especial foi para a criança presenciar o evento da natureza. Além disso, os atributos *lindo* e *brilhante*, realizam avaliações de apreciação sobre a visualização do evento marcante pela criança. Por fim, em *muito bonito*, ainda há uma avaliação de afeto, intensificada por gradação, pelo termo *muito*, para referir-se ao evento.

Ou seja, ao longo de todo o texto e, principalmente, depois de presenciado o evento marcante, aparecem várias experiências emocionais vivenciadas pelo personagem que, somadas às que já apareciam em J7C11, realizam o propósito do gênero episódio. Assim, consideramos que os bilhetes orientadores, ao retomarem aspectos do sistema de AVALIATIVIDADE abordados nas estratégias de Leitura Detalhada e de Construção Conjunta, auxiliaram na melhora do texto quanto à instanciação do gênero episódio.

Na sequência, apresentamos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de J7CIF.

Tabela 19 - Ocorrências da EEG do episódio em J7CIF.

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	1
		descrição	4
		evento	5
		problema	0
		efeito	0
		reação	2
		solução	0
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	12
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	2
		Reação	3
		Total	6
	Propósito	Compartilhar experiências emocionais	1
		Total	1

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Como consequência da melhora do texto quanto à utilização dos recursos de TRANSITIVIDADE, atitude e gradação, aumentou o número de fases que constituem as etapas

dessa versão do gênero episódio. Em J7CIF, apareceram todas as fases esperadas em um episódio para organizar as etapas Orientação, Evento marcante e Reação.

No início do texto, aparece o cenário, em que, como evidenciou a análise léxico-gramatical, o personagem informa que vai passar suas férias no interior. Junto a esse cenário, é evidenciada a fase reação, em que, de acordo com a análise discursiva, a personagem mostra estar feliz com o passeio. Depois, a ida para o interior de fato acontece, construindo a fase evento. Já no local, o personagem começa a descrever lembranças emocionais que têm do lugar, como evidenciaram as avaliações de atitude e, por isso, esta parte do texto é classificada como a fase descrição. Na sequência, são apresentados mais eventos que o personagem realiza no local, realizando mais uma fase evento. Depois, há ainda mais duas sequências de descrição e evento, em que o personagem apresenta ações que realiza lá e emoções resultantes dessas experiências. Todas essas fases organizam a etapa Orientação no texto.

Quase no final do texto, a criança vivencia o fenômeno do congelamento do açude, que caracteriza a fase evento e organiza a etapa Evento marcante. Antes disso, todas as experiências relatadas pela criança eram lembranças que ela tinha do lugar. Neste momento do texto, ela experimenta “na pele” o evento de ver o açude totalmente congelado que, de acordo com as análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, era um evento raro da natureza.

Essa experiência se torna ainda mais emocional no final do texto, em que há ocorrências de atitude para reagir ao evento vivenciado pela criança, corroborando para que este evento fosse marcante. Logo, no final do texto, é realizada a fase reação que organiza a etapa Reação do texto. Concluimos, com essa EEG, que o texto realiza o propósito de compartilhar experiências emocionais, instanciando o gênero episódio. No Quadro 65, apresentamos o texto organizado em etapas e fases, conforme análises léxico-gramaticais, discursivas e contextuais.

Quadro 65 – Etapas e fases de J7CIF.

(continua).

<b>Texto</b>	<b>Fases</b>	<b>Etapas</b>
<i>O açude congelado</i> <i>Estavam chegando as férias de inverno, aquele período que tem interrupção nas aulas no inverno, quando recebi a notícia que minha vó me levaria para a casa da minha bisavó, que ficava em Formigueiro. Eu sempre ia para formigueiro nas férias de verão, mas nas de inverno era a primeira vez que eu iria.</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>Quando soube disso, eu fiquei animado.</i>	<b>reação</b>	
<i>Chegaram as férias de inverno e minha vó e eu fomos a Formigueiro.</i>	<b>evento</b>	
<i>Chegando a Formigueiro, estava frio, porque é um lugar com bastante altitude, e como era uma meio que fazenda tinha bastantes animais como os patos, pássaros, Galinhas, Vacas e muitos outros.</i>	<b>descrição</b>	

Quadro 65 – Etapas e fases de J7CIF.

(conclusão)

<i>No primeiro dia, quando eu cheguei, já estava anoitecendo, então eu só jantei e fui dormir. De manhã, eu fui para a cozinha, e a minha bisavó estava fazendo café da manhã, que vinha acompanhando o café, feito no fogão a lenha, pão de casa.</i>	<b>evento</b>	
<i>Eu gosto de café feito no fogão a lenha, porque parece mais natural e porque eu também adoro o cheiro de lenha queimando.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Logo depois disso, eu saí de casa e tinha tido geadas,</i>	<b>evento</b>	
<i>que estava linda nas parreiras de uva,</i>	<b>descrição</b>	
<i>no mesmo dia, à tarde, meu primo, que veio para casa da minha bisavó,</i>	<b>evento</b>	
<i>Contou-me que o açude ficava congelado, mas para só logo cedo da manhã. Ver ele congelado seria muito legal. Por isso, eu fui pedir para que minha vó que me levasse ao açude às 6h do dia seguinte, mas ela falou que de manhã, era muito frio para ir. Eu insisti, e ela disse que me levaria.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Chegando a manhã seguinte, ela me levou ao açude.</i>	<b>evento</b>	<b>Evento marcante</b>
<i>Eu achei lindo ver aquilo congelado, pois estava brilhante e parecia outro lugar. Eu adorei ver aquilo, pois é muito bonito e adoraria ver novamente.</i>	<b>reação</b>	<b>Reação</b>

Fonte: J7CIF.

Após a realização das análises nos três estratos da linguagem, léxico-gramatical, semântico-discursivo e contextual, aplicamos os critérios de avaliação ao texto. Os resultados dessa avaliação são apresentados no Quadro 66.

Quadro 66 – Avaliação de J7CIF.

<b>Crítérios para avaliação do episódio</b>			<b>Sim</b>	<b>Em parte</b>	<b>Não</b>
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?	✓		
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?	✓		
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?	✓		
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?	✓		
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?	✓		
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?	✓		
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?	✓		
Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?	✓			

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos corpora.

Apesar de J7CIF ainda apresentar potencial de melhora em aspectos dos três estratos da linguagem e por entendermos o texto como processo, e não apenas como produto, assinalamos “sim” a todos os critérios da tabela de avaliação do episódio. O texto pareceu contemplar todos os descritores da opção “sim” do quadro de avaliação do episódio.

Na análise de TRANSITIVIDADE, todos os tipos de orações (materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais) aparecem no texto, para representar o cenário, atividades e experiências emocionais dos participantes. Todos os três tipos de circunstâncias contemplados na análise (de localização tempo e lugar e de modo) constam no texto, para situar o cenário e os eventos no tempo e no espaço, sinalizar experiências emocionais, especificar como as atividades se desdobram e caracterizam atitudes dos participantes. Todos os três recursos de atitude (afeto, apreciação e julgamento) são realizados no texto, dentre outras funcionalidades, para construir experiências emocionais. Essas avaliações ainda são intensificadas por avaliações de gradação, corroborando a construção de emoções no texto.

As experiências emocionais são claras e suficientes, em linguagem predominantemente escrita. Ainda há algumas inadequações de linguagem. A exemplo em *como era uma meio que fazenda*, em que há um traço de oralidade em *uma meio*, mas predomina a linguagem formal no texto, permitindo-nos assinalar “sim” para o critério 5 também.

Por conter experiências emocionais, ao longo de todo o texto, que tornam o evento significativo, temos também as etapas Orientação, Evento marcante e Reação, que são igualmente organizadas adequadamente pelas fases cenário, reação, evento e descrição. Por todas essas realizações, entendemos que o texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais, instanciando o gênero episódio.

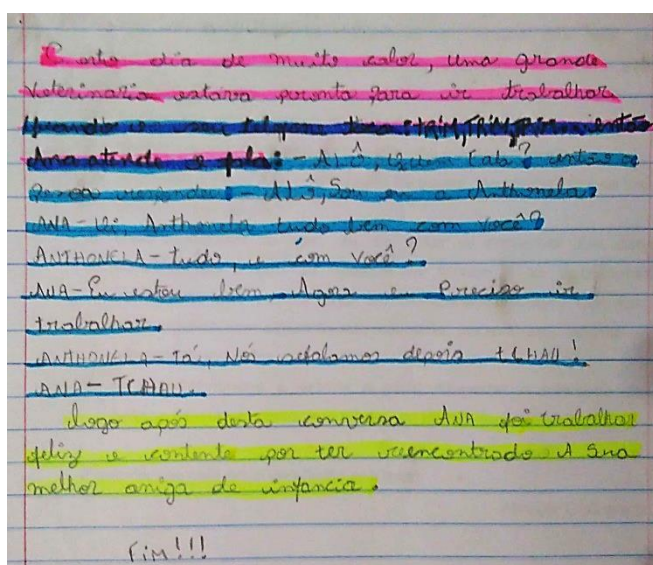
Foi possível constatarmos que o conjunto de estratégias de Leitura Detalhada, Construção Conjunta e Construção Individual foram importantes para que o texto fosse aperfeiçoado com as reescritas, chegando mais próximo da adequação ao gênero episódio. Esse resultado não quer dizer que o texto esteja pronto ou que não possa melhorar quanto à instanciação do gênero episódio, pois sempre podem existir aspectos a serem melhorados, como em outras categorias linguísticas não contempladas na análise desta tese.

Na sequência, apresentamos os resultados das análises léxico-gramaticais, discursivas e contextuais de B6CIF.

#### 5.4.2.2 Análise de B6CIF

A Construção Individual de B6 também passou por quatro reescritas, a partir de bilhetes orientadores e interações orais com os mediadores, que, da mesma forma, retomavam aspectos vistos na Leitura Detalhada e na Construção Conjunta. A primeira versão, como a de todos os colegas, foi relida para que o estudante pudesse identificar as etapas do episódio em seu texto. A classificação realizada por B6 é apresentada na Figura 26.

Figura 26 – Destaque de etapas na primeira versão da Construção Individual de B6.



Fonte: B6CI1.

Diferentemente de J7CI1, não projetamos o texto B6CI1 em *datashow*, para ser analisado pelos colegas quanto às etapas do gênero episódio, por não haver tempo suficiente para projetar todos os textos, conforme cronograma das oficinas (Apêndice K). Como J7CI1 tinha potencial de instanciação de episódio, optamos por projetar esse texto, para que os demais alunos tivessem um parâmetro de como as etapas do episódio foram organizadas por um colega a partir da proposta de produção textual (Apêndice N).

De acordo com a análise realizada em B6CI1 pelo autor do texto, como apresentado na Figura 26, o texto já instanciava um episódio. No entanto, pela análise linguística evidenciada na seção 5.4.1.2, verificamos que o texto era um relato, por não apresentar muitos recursos avaliativos que constroem o propósito do gênero episódio, compartilhar experiências emocionais. O aluno foi alertado, individualmente, pelos mediadores, de que as etapas não eram aquelas que ele tinha destacado com o realçador em seu texto. Pela sobreposição de cores do realçador na 3ª e 4ª linhas, é possível verificar que o estudante mudou um pouco a classificação

das etapas, mas que não tinha percebido que faltavam eventos marcantes e reações em seu texto para que as etapas do episódio fossem de fato instanciadas. A presença de mais eventos marcantes e experiências emocionais ocorreu ao longo das reescritas, mesmo que de maneira incipiente, até a última versão do texto, como evidenciaremos a partir de agora.

Dentre as sugestões de personagens, cenários e emoções que apareciam na proposta de produção textual (Apêndice N), o estudante escolheu a personagem *advogada*, o cenário *mansão* e a emoção *alegria*. Em B6CI1, aparecia apenas a emoção *Alegre*, único elemento que continuou aparecendo em B6CIF. Indiciamos que, como o texto estava apresentando bom desenvolvimento com outros personagens, como a *veterinária*, no lugar da *advogada*, e com outros cenários, como a *casa da personagem*, a *cidade de Santa Maria* e a *praça do Malé*, no lugar da *mansão*, não foi mais necessário atentar aos elementos planejados no início da produção. Até porque a seleção de elementos feita antes da produção escrita do texto tem por função apenas auxiliar os alunos a ter ideias para seus textos. Se, ao longo do processo, eles encontrarem ideias melhores, não há problema.

Tal qual no texto de J7, as três primeiras reescritas de B6 focalizaram o melhoramento de aspectos do campo, enquanto a última reescrita esteve voltada a adequações da norma-padrão da língua portuguesa, como mudanças na pontuação, grafia e sintaxe. A última reescrita ocorreu durante a digitação do texto em um computador, como foi com J7. Depois de o texto ser digitado pelo estudante, os mediadores solicitaram que o aluno atentasse às palavras sublinhadas com diferentes cores no arquivo do editor de textos, pois elas indicavam alguma inadequação linguística que ainda precisava ser resolvida, como indicado na Figura 24 da subseção 5.4.2.1 para o texto de J7. O estudante B6 também realizou essas alterações inicialmente sozinho e, depois, contou com a ajuda de um dos mediadores para finalizar a tarefa. Alguns ajustes de acentuação, por exemplo, ocorreram nas palavras: *veterinária* / *veterinária* e *alguém* / *alguém*.

O Quadro 67 apresenta a versão final do texto individual de B6.



Quadro 67 – Versão final da Construção Individual de B6.

<p><i>A conversa</i></p> <p><i>Certo dia de muito calor, uma grande veterinária chamada Ana estava saindo de casa e o seu telefone tocou: Trim, Trim, Trim.</i></p> <p><i>Era sua melhor amiga de infância. Ana atendeu seu telefone e falou:</i></p> <p><i>– Alô! Quem fala?</i></p> <p><i>– Alô! Sou eu, sua melhor amiga de infância, Anthonela.</i></p> <p><i>– Anthonela, como você descobriu o número do meu telefone?</i></p> <p><i>– Eu peguei com sua tia Clara.</i></p> <p><i>– Ah, tá! Mas me diz, onde você está morando?</i></p> <p><i>– Eu estou morando aqui em São Leopoldo e você?</i></p> <p><i>– Eu moro aqui, nesta cidade maravilhosa, em Santa Maria.</i></p> <p><i>– Que bom. Mas eu estou pensando em ir embora para aí, pois eu estou me sentindo muito sozinha.</i></p> <p><i>– Tá bom. Quando você vir me avisa que eu vou te encontrar na rodoviária, ok?</i></p> <p><i>– Tá, eu vou te avisar.</i></p> <p><i>– Mas você vem sozinha ou vem com alguém?</i></p> <p><i>– Não, eu vou sozinha.</i></p> <p><i>– Tá, agora eu preciso ir trabalhar, mas nós nos encontraremos lá na rodoviária, ou na praça, que tal?</i></p> <p><i>– Pode ser, mas qual praça?</i></p> <p><i>– Na praça do Male.</i></p> <p><i>– Mas que dia?</i></p> <p><i>– Numa sexta-feira que eu estou de folga.</i></p> <p><i>– Tá, até mais.</i></p> <p><i>– Tchau, beijos.</i></p> <p><i>Depois desta conversa Ana foi trabalhar com uma alegria enorme.</i></p> <p><i>Ela contou para seus familiares e amigos. Anthonela ficou muito feliz ao saber que Ana estava aguardando o seu retorno.</i></p>
---

Fonte: B6CIF.

A versão final do texto individual de B6 apresenta agora vários parágrafos, intercalando as falas das personagens, com a notação adequada de diálogos, além dos demais trechos utilizados para contar a estória. O campo continua o mesmo da primeira versão, mas agora com mais informações que auxiliam a instanciar o propósito do gênero episódio. Essa melhora ocorre principalmente quanto às ocorrências de AVALIATIVIDADE. Desse modo, B6CIF, mesmo com recursos parciais, está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação e tem potencial para cumprir o propósito de compartilhar experiências emocionais e, consecutivamente, instanciar o gênero episódio.

A Tabela 20 mostra as ocorrências da análise léxico-gramatical no texto.

Tabela 20 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em B6CIF.

Categorias de análise		Ocorrências		
Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE	Tipos de orações	Materiais	16	
		Relacionais	4	
		Mentais	5	
		Verbais	7	
		Comportamentais	0	
		Existenciais	1	
		Total	33	
	Participantes	Personagens	3	
		Total	3	
	Circunstâncias	Localização	Tempo	5
			Lugar	6
		Modo	3	
		Total	13	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Como é possível visualizar na Tabela 20, houve aumento no número de ocorrências dos recursos linguísticos de TRANSITIVIDADE, que podem evidenciar uma melhora no texto quanto a marcas linguísticas fundamentais para a instanciação do gênero episódio.

Em B6CI1, havia apenas orações materiais, relacionais e verbais, agora, em B6CIF, além dessas orações, há também mentais e uma existencial, evidenciando um pouco mais de variedade de ocorrências dos tipos de orações.

No início do texto, após aparecer a informação de que alguém telefonava para a veterinária Ana, há uma oração existencial, para apresentar quem era o interlocutor dessa chamada na estória, como mostra o excerto 51.

	Texto	Fase	Etapa
51	<i>Era sua melhor amiga de infância.</i>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No excerto 51, a oração existencial, cujo núcleo é *era*, apresenta a melhor amiga de infância como interlocutora do telefonema. Essa oração não constava em B6CI1, mostrando que o texto melhorou quanto à apresentação dessa personagem.

Além disso, ao longo do texto, são usadas duas orações mentais, que corroboram a construção das emoções na estória, como mostra o excerto 52.

	Texto	Fase	Etapa
52	<i>Mas eu <b>estou pensando</b> em ir embora para aí, pois eu <b>estou me sentindo</b> muito sozinha.</i>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No excerto 52, as orações mentais em destaque evidenciam o sentimento de solidão da personagem que faz a ligação e sua vontade de ir para mais perto de Ana, a amiga que recebe a ligação. Mais adiante, veremos ainda que essas orações também inserem avaliações de atitude, que constroem avaliações que não constavam em B6CI1.

As ocorrências de circunstâncias de localização no tempo não aumentaram de uma versão para outra, mas apareceram 6 circunstâncias de localização de lugar e 3 de modo em B6CIF, que não apareciam em B6CI1. As circunstâncias de localização de lugar suprimiram, assim, as demandas de B6CI1 quanto à apresentação do lugar em que a estória acontece. No excerto 53, mostramos dois casos de utilização de circunstância de localização de lugar.

	Texto	Fase	Etapa
53	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Alô! Quem fala?</i></li> <li>– <i>Alô! Sou eu, sua melhor amiga de infância, Anthonela.</i></li> <li>– <i>Ah, tá! Mas me diz, onde você está morando?</i></li> <li>– <i>Eu estou morando aqui em São Leopoldo e você?</i></li> <li>– <i>Eu moro aqui, nesta cidade maravilhosa, em Santa Maria.</i></li> </ul>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No excerto 53, a circunstância de localização de lugar *aqui em São Leopoldo* evidencia onde mora Anthonela, e a circunstância de localização de lugar *em Santa Maria*, onde Ana mora. Essas duas circunstâncias de lugar revelam que as amigas moram longe, fator que poderia fazer com que uma sentisse saudade da outra, por não se verem com muita frequência, em função da distância. No entanto, essa constatação, que poderia construir uma experiência emocional, não aparece explicitamente na estória. No bilhete orientador para a primeira reescrita do texto, havia uma sugestão que poderia eliminar essa lacuna no texto, como mostra o excerto 54.

54 | *Sugiro que você comece orientando o leitor de que Ana tem uma melhor amiga de infância, com quem não mantém contato.*

Fonte: BOB6CI1.

Ao solicitar que, no texto, fosse esclarecido que Ana não mantinha contato com sua melhor amiga, Anthonela, poderia aparecer, no início da conversa, algum sentimento de surpresa e de felicidade por parte das duas, que não se falavam há muito tempo. No entanto, esse esclarecimento não aparece no texto, mostrando que a sugestão do bilhete orientador foi escamoteada pelo aluno.

Em B6CIF também apareceu mais uma personagem, a tia de Ana, como evidencia o excerto 55.

	Texto	Fase	Etapa
55	– <i>Anthonela, como você descobriu o número do meu telefone?</i> – <i>Eu peguei com sua tia Clara.</i>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

Como mostra o excerto 55, por meio da *tia Clara*, Anthonela conseguiu contato com a amiga. No entanto, essa constatação aparece de maneira muito abrupta, logo depois de Ana atender e perguntar quem era na ligação, sem sequer mencionar que ficou feliz com o contato. Essa construção ainda precisava ser melhorada no texto, para que não houvesse dúvidas de que a ligação foi um evento significativo para Ana. Essa lacuna poderia ser ajustada no texto por meio do atendimento das orientações do bilhete orientador. No entanto, como o gênero textual bilhete orientador não havia sido ensinado aos alunos, alguns estudantes escamotearam algumas orientações, pois não sabiam ao certo o que fazer com elas. Assim, essa mudança não ocorreu na versão final do texto.

A Tabela 21 expõe as ocorrências de AVALIATIVIDADE encontradas em B6CIF, a partir da análise discursiva realizada no texto.

Tabela 21 - Ocorrências de AVALIATIVIDADE em B6CIF.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	4
		apreciação	2
		juízo	4
	Total		10
	gradação	força	8
		Total	8

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A quantidade de avaliações de atitude e de gradação aumentou de B6CI1 para B6CIF, porém não significativamente. De 2 avaliações de afeto, aumentou para 4; de 1 de apreciação, subiu para 2; e de 2 de juízo, evoluiu para 4. Além das ocorrências já evidenciadas na análise da seção 5.4.2.2, as novas avaliações realizadas no texto, de certa forma, colaboram na construção de mais experiências emocionais, para, dentre outros fatores, tornar o texto um episódio.

O excerto 56 apresenta ocorrências de juízo e de apreciação que não existiam antes das reescritas.

	Texto	Fase	Etapa
56	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anthonela, <b>como você descobriu o número do meu telefone?</b></li> <li>– Eu peguei com sua tia Clara.</li> <li>– Ah, tá! Mas me diz, onde você está morando?</li> <li>– Eu estou morando aqui em São Leopoldo e você?</li> <li>– Eu moro aqui, nesta cidade <b>maravilhosa</b>, em Santa Maria.</li> </ul>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No excerto 56, a pergunta *como você descobriu o número do meu telefone?* Realiza uma avaliação de julgamento, mesmo que invocada, a qual indica um comportamento de curiosidade de Ana. Além disso, durante a conversa, a veterinária também se preocupa mais com sua amiga, ao perguntar onde Anthonela está morando, demonstrando um pouco mais de interesse em conversar com a amiga, se comparado com a primeira versão da Construção Individual de B6.

Em *Eu moro aqui, nesta cidade maravilhosa, em Santa Maria*, no Atributo *maravilhosa*, conferido à cidade *Santa Maria*, há uma avaliação de apreciação. Essa avaliação positiva, no texto, evidencia o carinho que Ana sente pela cidade e parece fazer Anthonela querer ainda mais visitar sua amiga Ana, que mora em Santa Maria. Assim, novas experiências emocionais são construídas nessa parte do texto.

As novas ocorrências de afeto do texto são realizadas por Anthonela, como mostra o excerto 57.

	Texto	Fase	Etapa
57	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Que bom. Mas eu estou pensando em ir embora para aí, pois eu estou me sentindo muito sozinha.</i></li> </ul>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No excerto 57, Anthonela é Dizente da fala apresentada, cujos Atributos destacados realizam avaliações de afeto. No primeiro caso, em *Que bom*, há uma reação positiva de Anthonela em relação à cidade maravilhosa em que Ana mora. No segundo caso, em *estou me sentindo muito sozinha*, a avaliação de afeto *sozinha* é intensificada por gradação, evidenciando o sentimento de solidão de Anthonela, talvez por estar distante de uma amiga sua. Aqui, portanto, são construídas duas novas experiências emocionais no texto.

Ao final do telefonema, poderia haver mais uma realização de afeto. Essa ausência pode ser verificada no excerto 58.

	Texto	Fase	Etapa
58	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tá, até mais.</li> <li>– Tchau, <b>beijos</b>.</li> </ul>	descrição	Evento marcante

Fonte: B6CIF.

No entanto, a palavra *beijos*, como os cumprimentos iniciais, não realiza uma avaliação de afeto, pois não faz parte dos significados ideacionais do texto, por estabelecer apenas uma conveniência de despedida de diálogo. Para que esta parte da descrição se tornasse emotiva, eram necessárias outras avaliações de atitude.

As poucas melhoras no texto, em relação à AVALIATIVIDADE, ocorreram por conta das interações com os mediadores, principalmente por meio dos bilhetes orientadores, que retomavam aspectos já contemplados na Leitura Detalhada e na Construção Conjunta. O excerto 46 mostra uma orientação do bilhete provido para a segunda reescrita de 59.

59 | *Por que as amigas não tinham mais contato? Elas não moravam mais na mesma cidade?*

Fonte: BOB6CI2.

O bilhete orientador questiona a autora quanto ao distanciamento entre as duas personagens do texto. Explicar essa reaproximação faz parte da construção do evento marcante. Assim, como evidenciaram os excertos aqui apresentados, o diálogo estabelecido entre as duas personagens do texto foi um pouco mais amistoso do que em B6CI1. Apesar disso, como explicitado, o texto ainda necessitava de ajustes, principalmente para evidenciar que, para Ana, o evento era significativo e emocionante. No entanto, como já dissemos, orientações sobre isso já tinham sido fornecidas ao estudante por meio de bilhetes orientadores, mas, provavelmente por incompreensão do propósito do gênero de texto bilhete orientador, as sugestões foram escamoteadas pelo aluno.

Os bilhetes orientadores ainda sugeriram outras formas de construção de eventos marcantes e reações a esses eventos, além da ligação entre as amigas, como um encontro físico, que pudessem aproximar mais o texto do gênero episódio, como mostram os excertos 60 e 61.

60 | *Elas marcaram de sair, ou de voltar a conversar em outra hora? Apenas o fato do telefone ter tocado e as duas terem conversado não parece algo tão emocionante. Sugiro que você complemente com algum evento marcante, por exemplo, durante um encontro físico delas.*

Fonte: BOB6CI1.

61 | *O que elas fizeram ao se encontrar? Tomaram um sorvete para aproveitar e tentar amenizar o calor que fazia no dia? Como elas se sentiram ao matar a saudade?*

Fonte: BOB6CI2.

No exceto 60, o bilhete orientador fornece a explicação de que apenas uma ligação *não parece ser algo tão emocionante* e sugere que outros eventos, como um encontro físico, fossem apresentados na estória, para que eles se tornassem mais emotivos. Essa sugestão, no entanto, não é atendida pelo aluno na reescrita. No excerto 61, um novo bilhete orientador sugere ao aluno, por meio de perguntas retóricas, a apresentação de um encontro físico entre as amigas, mas, novamente, essa sugestão é escamoteada, como revela B6CIF, que apresenta apenas que as amigas marcaram um encontro, sem que ele de fato tenha acontecido na estória e, por conseguinte, gerasse mais experiências emocionais.

Percebemos que as ocorrências de escamoteamento às orientações dos bilhetes orientadores podem estar relacionadas ao fato de os estudantes não conhecerem o gênero de texto bilhete orientador e que, por isso, nem sempre souberam fazer bom uso dessa estratégia durante a dinamização do CEA. Destarte, chegamos à conclusão de que esse gênero deveria ter sido estudado com os alunos antes de sua utilização, para que os estudantes conhecessem seu propósito, estrutura e marcas linguísticas. A partir disso, constatamos que, em novos momentos de dinamização do CEA, a Leitura Detalhada de bilhetes orientadores pode ser uma boa estratégia para que os estudantes dominem esse gênero de texto.

Na sequência, como resultado das análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, apresentamos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de B6CIF.

Tabela 22 - Ocorrências da EEG do episódio em B6CIF.

(continua)

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	1
		descrição	2
		evento	2
		problema	0
		efeito	0
		reação	1
		solução	0
		comentário	0
		reflexão	0
		Total	5
	Etapas	Orientação	1
		Evento marcante	1
		Reação	1

Tabela 22 - Ocorrências da EEG do episódio em B6CIF.

(conclusão)

	Total	3
<b>Propósito</b>	Compartilhar experiências emocionais	1
	Total	1

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Apesar de precisar melhorar em alguns aspectos, consideramos que as fases cenário, evento, descrição e reação, essenciais para a organização das etapas do gênero episódio, aparecem em B6CIF. Inicialmente, é apresentado o mesmo cenário que já aparecera em B6C11, que ainda organiza a etapa Orientação do texto. Logo na sequência, um evento que quebra o fluxo dos eventos: o telefonema da amiga.

Na sequência, toda a conversa entre as amigas é classificada como fase descrição, em que respostas emocionais, construídas por orações mentais e avaliações de atitude e de gradação, são trazidas à tona pelas personagens. Esse evento e sua descrição organiza, agora, não mais a etapa Registro de Eventos, mas a etapa Evento marcante, já que há mais experiências emocionais no texto, que tornam o evento significativo.

O final do texto já contava com experiências emocionais construídas por avaliações de atitude e de gradação em B6C11, agora, em B6CIF, aparecem essas mesmas avaliações, apenas redistribuídas na reação de Ana ao telefonema. Essa parte final, portanto, realiza a fase reação, que, por sua vez, organiza a fase Reação.

Embora necessite de ajustes para melhor expressar a emoção sentida por Ana, podemos asseverar que B6CIF tem potencial para realizar o propósito de compartilhar experiências emocionais e instanciar o gênero episódio.

No Quadro 68, é apresentada a organização de B6CIF em etapas e fases, de acordo com as análises de TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE e contexto.

Quadro 68 – Etapas e fases de B6CIF.

(continua)

<b>Texto</b>	<b>fases</b>	<b>etapas</b>
<i>A conversa</i>		
<i>Certo dia de muito calor, uma grande veterinária chamada Ana estava saindo de casa</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>e o seu telefone tocou: Trim, Trim, Trim.</i>	<b>evento</b>	<b>Evento marcante</b>
<i>Era sua melhor amiga de infância.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Ana atendeu seu telefone e falou:</i>	<b>evento</b>	



Quadro 68 – Etapas e fases de B6CIF.

(conclusão)

<p>– Alô! <i>Quem fala?</i></p> <p>– Alô! <i>Sou eu, sua melhor amiga de infância, Anthonela.</i></p> <p>– <i>Anthonela, como você descobriu o número do meu telefone?</i></p> <p>– <i>Eu peguei com sua tia Clara.</i></p> <p>– <i>Ah, tá! Mas me diz, onde você está morando?</i></p> <p>– <i>Eu estou morando aqui em São Leopoldo e você?</i></p> <p>– <i>Eu moro aqui, nesta cidade maravilhosa, em Santa Maria.</i></p> <p>– <i>Que bom. Mas eu estou pensando em ir embora para aí, pois eu estou me sentindo muito sozinha.</i></p> <p>– <i>Tá bom. Quando você vir me avisa que eu vou te encontrar na rodoviária, ok?</i></p> <p>– <i>Tá, eu vou te avisar.</i></p> <p>– <i>Mas você vem sozinha ou vem com alguém?</i></p> <p>– <i>Não, eu vou sozinha.</i></p> <p>– <i>Tá, agora eu preciso ir trabalhar, mas nós nos encontraremos lá na rodoviária, ou na praça, que tal?</i></p> <p>– <i>Pode ser, mas qual praça?</i></p> <p>– <i>Na praça do Male.</i></p> <p>– <i>Mas que dia?</i></p> <p>– <i>Numa sexta-feira que eu estou de folga.</i></p> <p>– <i>Tá, até mais.</i></p> <p>– <i>Tchau, beijos.</i></p>	<b>descrição</b>	
<p><i>Depois desta conversa Ana foi trabalhar com uma alegria enorme. Ela contou para seus familiares e amigos. Anthonela ficou muito feliz ao saber que Ana estava aguardando o seu retorno.</i></p>	<b>reação</b>	<b>Reação</b>

Fonte: B6CIF.

Após a realização das análises nos três estratos da linguagem, léxico-gramatical, semântico-discursivo e contextual, aplicamos os critérios de avaliação ao texto. Os resultados dessa avaliação são apresentados no Quadro 69.

Quadro 69 – Avaliação de B6CIF.

(continua)

<b>Crítérios para avaliação do episódio</b>			<b>Sim</b>	<b>Em parte</b>	<b>Não</b>
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		✓	
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		✓	
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?		✓	
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?		✓	

Quadro 69 – Avaliação de B6CIF.

(conclusão)

Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?		✓	
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		✓	
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?		✓	
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?		✓	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Em B6CI1, assinalamos “em parte” apenas os critérios 1 e 3 para o atendimento ao gênero episódio; agora, em B6CIF, assinalamos em “em parte” também os critérios 2, 4, 5, 6, 7 e 8. Esses resultados mostram que o atendimento aos critérios de avaliação do episódio melhorou da primeira para a última versão do texto, mas também que o texto ainda precisava melhorar mais para que pudéssemos assinalar “sim” em todos os critérios.

Em B6CIF são usadas orações relacionais e orações materiais para representar o cenário e as atividades, mas não há suficientes representações de experiências emocionais. Sequer há ocorrências de orações comportamentais para representar experiências na estória. Também há circunstâncias de localização de tempo e de lugar e circunstâncias de modo para sinalizar experiências emocionais, especificar como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos participantes, mas ainda faltam circunstâncias de localização de tempo, por exemplo, para situar melhor o cenário e os eventos no espaço, logo no início da estória.

Recursos avaliativos de atitude e de gradação são usados para expressar experiências emocionais, mas ainda há alguns eventos que poderiam ser mais emotivos, para não confundir o leitor quanto às emoções sentidas pelas personagens.

A partir desses resultados de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, constatamos que as experiências representadas não são claras ou suficientes para expressar reação emocional na estória. Há marcas de oralidade no texto, como em – *Tá, até mais*, para caracterizar a fala de uma personagem, predominando a linguagem escrita.

Como as experiências emocionais poderiam ser melhor representadas, consideramos que as fases e etapas do texto também atendem “em parte” ao critério 7. Não obstante, o texto possui potencial para organização das etapas em Orientação, Evento marcante e Reação e para realização do propósito de compartilhar experiências emocionais, instanciando, mesmo que de maneira incipiente, o gênero episódio.

Na sequência, apresentamos os resultados da análise da última versão da Construção Conjunta, reescrita após as produções individuais estarem prontas para publicação em uma coletânea de estórias.

## 5.5 ANÁLISE DA RETOMADA DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA

A primeira versão do texto da Construção Conjunta foi reescrita pelos alunos, nas oficinas, em dois momentos (Apêndice K), com base em um mesmo bilhete orientador produzido pela equipe do Ateliê de Textos (Apêndice O). O primeiro momento de reescrita ocorreu no encontro seguinte à escrita da primeira versão do texto, no entanto, não foi possível contemplar todas as sugestões, questionamentos e comandos desse *feedback* em apenas um encontro. Para não alterar o cronograma de execução das oficinas, no encontro seguinte, os alunos escreveram a primeira versão do texto da Construção Individual, deixando a reescrita do texto da Construção Conjunta estagnada por um tempo. Somente após o término das reescritas dos textos da Construção Individual, houve um encontro para finalizar a reescrita da Construção Conjunta, a fim de contemplar todas as orientações do bilhete orientador fornecido para esse texto.

O bilhete (Apêndice O) foi produzido a partir da análise de CCI, de acordo com os critérios de análise do episódio (Quadro 23, na subseção 4.3.2.4 do capítulo de metodologia), elaborados para avaliação de todos os textos produzidos pelos alunos em todas as estratégias do CEA, durante as oficinas do Ateliê de Textos. Nesse bilhete, foram destacadas impressões do leitor, elogios à produção, orientações para reescrita e incentivo à reescrita, conforme organização do bilhete orientador proposta por Fuzer (2012, 2016). Nas orientações para a reescrita, havia perguntas que fizeram os alunos escreverem mais sobre como se sentiram no dia do evento significativo, além de perguntas que os fizeram detalhar mais eventos e respostas emocionais que estavam vagas em CC1.

### 5.5.1 Análise de CCF

Como a escrita de CC1, o texto CCF contou com auxílio de um *notebook* e um *datashow*, em que os estudantes se revezavam na digitação. O texto continuou sem diálogos, em que os autores preferiram o discurso indireto para apresentar as falas das personagens. O campo manteve-se o mesmo, apresentação do dia em que os alunos de uma escola receberam um lanche especial pelo dia do estudante. Os personagens permaneceram sendo as crianças e

professores, com acréscimo de novos personagens, como veremos na análise léxico-gramatical a seguir. O Quadro 70 apresenta o texto CCF.

Quadro 70 – Versão final da Construção Conjunta.

<i>O dia dos crepes</i>	
<i>Era uma vez, uma escola em que todos os anos os alunos ganhavam algo especial no dia do estudante. Alguns alunos estavam esperando algo especial neste ano, mas ninguém sabia o que era, apenas que era um lanche.</i>	
<i>Luís, que era muito curioso, foi até a cozinha bisbilhotar. Chegando lá, a cozinheira falou que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes. Ela também pediu que ele não contasse a ninguém o que era a surpresa. Luís voltou para a sala e manteve o segredo.</i>	
<i>Logo após o recreio, todos os alunos foram ao refeitório. Chegando lá a coordenadora falou que era crepes o lanche especial. Grande parte dos alunos estavam felizes, porque crepes é bom e era um lanche diferente daquele que todos os dias recebiam. Laís não sentiu tanta felicidade, porque ela já havia comido crepes várias vezes.</i>	
<i>No refeitório, os alunos viram que os crepes foram feitos pelas professoras de ciências e português. Todos os alunos ficaram impressionados com a generosa atitude das professoras, porque não é o que normalmente elas fazem. Elas compraram os ingredientes do recheio e trouxeram as crepeiras de casa, e a escola forneceu a massa.</i>	
<i>No refeitório os alunos ficaram sentados em cadeiras em círculo. Eles esperaram ansiosos por alguns minutos, até que cada aluno ganhou um crepe. Eles puderam escolher entre doce ou salgado. Os salgados eram de queijo e presunto, e os doces de chocolate. Os alunos acharam muito bons esses sabores e, além disso, eles puderam fazer fila para repetir.</i>	
<i>Depois de comerem os crepes, os alunos não tiveram mais aula e foram para casa. Ao meio-dia, alguns já estavam satisfeitos com o lanche especial que comeram na escola e nem almoçaram. Murilo tinha comido seis crepes e, por isso, ficou com dor de barriga, mas feliz com os crepes.</i>	
<i>Ana não havia ido à escola naquele dia. Na manhã seguinte, Laís contou a ela que a turma ganhou crepes pelo dia do estudante. Ana ficou triste por não ganhar o lanche especial.</i>	
<i>No final das contas, foi um dia muito legal pelo gesto das professoras, que emocionou a todos, até aqueles que não foram à aula.</i>	

Fonte: CCF.

A análise dos recursos linguísticos de TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE e de contexto, fundamentais para a instanciação do gênero episódio, revelou que CCF está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação e que realiza o propósito de compartilhar experiências emocionais, instanciando o gênero episódio. A Tabela 23 apresenta as ocorrências de TRANSITIVIDADE levantadas no texto.

Tabela 23 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em CCF.

(continua)

Categorias de análise		Ocorrências	
<b>Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE</b>	<b>Tipos de orações</b>	Materiais	25
		Relacionais	14
		Mentais	9
		Verbais	4
		Comportamentais	5
		Existenciais	1

Tabela 23 - Ocorrências de TRANSITIVIDADE em CCF.

		(conclusão)	
	<b>Participantes</b>	Total 57	
		Personagens 9	
<b>Circunstâncias</b>	Total 9		
	Localização	Tempo	10
		Lugar	8
	Modo 2		
Total 20			

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A análise das ocorrências do sistema de TRANSITIVIDADE revelou a utilização de orações materiais, relacionais, mentais, existenciais e verbais, mostrando que CCF avançou nesse critério da primeira para a segunda versão, já que CC1 não continha orações existenciais, nem verbais.

Logo no início do texto, foi usada uma oração existencial para apresentar o cenário da estória, como mostra o excerto 62.

	Texto	Fase	Etapa
62	<i>Era uma vez, uma escola em que todos os anos os alunos ganhavam algo especial no dia do estudante.</i>	cenário	Orientação

Fonte: CCF.

Como já apresentado na análise de J7CIF, os processos típicos de existência são *haver* e *existir*, mas, De acordo com Halliday e Mathiessen (2014), pode haver outros com figura de existência, como no excerto 60, em que o *era*, acompanhado de *uma vez*, indica a existência da escola. Segundo Rose e Martin (2012), *era uma vez* é um índice muito comum no início de em contos de fada, para apresentar lugares ou personagens.

Por meio de orações verbais, são apresentados dois novos participantes na estória, ainda no início do texto, como mostra o excerto 63.

	Texto	Fase	Etapa
63	<i>Luís, que era muito curioso, foi até a cozinha bisbilhotar. Chegando lá, a cozinheira <b>falou</b> que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes. Ela também <b>pediu</b> que ele não <b>contasse</b> a ninguém o que era a surpresa. Luís voltou para a sala e manteve o segredo.</i>	evento	Orientação
	<i>Logo após o recreio, todos os alunos foram ao refeitório. Chegando lá a coordenadora <b>falou</b> que era crepes o lanche especial.</i>	evento	

Fonte: CCF.

No excerto 61, na oração verbal *a cozinheira falou que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes*, identificamos, na função de Dizente, a personagem cozinheira da escola, que informou previamente a outro novo personagem na estória, o aluno Luís, que o presente de dia das crianças seria um lanche diferenciado. Além disso, depois dos eventos que se sucederam até o intervalo das aulas e ida dos estudantes ao refeitório, na oração verbal *a coordenadora falou que era crepes o lanche especial*, identificamos, na função de Dizente, a personagem coordenadora. Em CC1, não havia orações existenciais, nem esses personagens específicos que aparecem em CCF, evidenciando que as ocorrências de orações verbais, no texto, são responsáveis por inserir mais personagens na estória e suas atividades na estória, corroborando a construção de experiências emocionais.

Ademais, no excerto 61, há outras duas orações verbais, em *Ela também pediu que ele não contasse a ninguém o que era a surpresa*, que constroem duas expectativas na estória: 1) se Luís conseguiria manter o segredo até o intervalo, e 2) se os alunos iriam gostar da surpresa no momento em que descobririam qual era a surpresa. Essas duas construções, da mesma forma, ao aumentarem a expectativa do leitor, tornam o evento ainda mais significativo e a experiência ainda mais emocional.

A utilização de orações verbais em CCF ocorreu, de certa forma, para dar conta de solicitações do bilhete orientador, em que se retoma esse recurso linguístico já contemplado na Leitura Detalhada, na primeira versão da Construção Conjunta e na Construção Individual. O excerto 62 mostra um exemplo desse tipo de orientação do bilhete.

64 | *Antes de ir para o refeitório, vocês já sabiam que iriam ganhar crepes, ou isso foi uma surpresa?*

Fonte: CCF.

Como vimos no excerto 64, os estudantes completaram essa informação utilizando uma oração verbal, em que o processo verbal *falou* apresenta o conteúdo da fala da coordenadora, que revela a grande surpresa do dia do estudante daquele ano.

Além do bilhete orientador, para a construção dessas orações verbais, foi importante a negociação das ideias pelos alunos, com suporte dos mediadores. O excerto 65 mostra o diálogo entre os mediadores e os alunos, em que os mediadores tentam entender como os alunos souberam que eram crepes o lanche especial e ajudaram os alunos a escrever isso.

- 65
- M2: e aí foi só quando vocês chegaram no refeitório que vocês descobriram que era crepes?  
 N7: sim  
 M2: tá, então a gente precisa escreve isso. Foi encaminhado ao refeitório ... chegando lá a coordenadora o que? Falou? Falou o que?  
 N7: que era crepes  
 M2: então a gente apaga aqui e agora sim, chegando lá ...  
 M1: ela falou ou vocês viram que era crepes?  
 N7: ela falou  
 M1: os crepes estavam escondidos?  
 N7: é  
 M1: ãh?  
 L7: tinha as massas ali, tinha as massas e o recheio, mas ela falou e as maquinhas estavam ali  
 M1: mas se tinha as maquinhas de crepe ali  
 L7: ela disse/ela deu/ela falou um monte de coisa, falou sobre o dia do estudante, não sei o que ( ), que daí ia ter algo especial  
 M1: hum::  
 M2: chegando lá, a coordenadora contou aos alunos, pode ser? Falou pros alunos?  
 N7: falou  
 M2: falou pros alunos que o lanche especial era crepes  
 M1: não precisa repetir alunos ( ) chegando lá a coordenadora falou  
 M2: que era/que o lanche especial era crepes, é isso?  
 N7: sim

Fonte: E7CC.

Dessa maneira, com o auxílio do bilhete orientador e das perguntas feitas pelos mediadores aos estudantes, que retomam aspectos de outros momentos da dinamização do CEA, os alunos participantes conseguiram explicar melhor no texto como os personagens alunos descobriram qual era o lanche especial naquele ano.

Ao longo do texto, aparecem ainda orações comportamentais, para apresentar atividades dos personagens após a descoberta da surpresa, como mostra o excerto 66.

	Texto	Fase	Etapa
66	Depois de <b>comerem</b> os crepes, os alunos não tiveram mais aula e foram para casa. Ao meio-dia, alguns já estavam satisfeitos com o lanche especial que <b>comeram</b> na escola e nem <b>almoçaram</b> .	evento	Reação

Fonte: CCF.

No excerto 66, as orações mentais, cujos processos aparecem em destaque, revelam comportamentos fisiológicos humanos, realizados após receber o lanche, que, no contexto da escola, foi muito especial.

Ainda nos últimos parágrafos do texto, foram acrescentados alguns personagens à estória, para destacar reações específicas de alguns alunos em relação ao evento marcante. Uma dessas personagens é Ana, que tem seu sentimento de desapontamento evidenciado sobre a perda do lanche especial na escola, *Ana ficou triste de não ganhar o crepe porque não tinha*

ido à aula naquele dia. Assim, percebemos que, além de novos personagens, a última versão do texto escrito recebeu novas experiências, principalmente emocionais sobre eventos materiais.

Mais uma nova personagem é Laís, que não sentiu muitas emoções ao receber o lanche, pois para ela era algo comum, como evidenciam a polaridade negativa nas orações mentais e comportamentais, respectivamente, *Laís não sentiu tanta felicidade, porque ela já havia comido crepes várias vezes*. Outro novo personagem é Murilo, que teve um efeito físico após o lanche especial, como evidencia a relação de interdependência entre as orações comportamental e relacional, respectivamente, *Murilo tinha comido seis crepes e, por isso, ficou com dor de barriga*.

Por haver mais atividades representadas em CCF, também há mais ocorrências de circunstâncias de localização, que indicam o tempo ou o lugar em que os eventos acontecem. No excerto 67, há um exemplo de ocorrência de circunstância de localização de lugar.

	Texto	Fase	Etapa
67	[...] <i>Luís voltou <u>para a sala</u> e manteve o segredo.</i> [...]	Evento	Orientação

Fonte: CCF.

No excerto 67, *para a sala* configura uma circunstância de localização de lugar que indica um novo ambiente na estória, de uma atividade que não fora apresentada na primeira versão do texto.

Na parte final do texto, a utilização de circunstâncias de localização no tempo foi importante para construção das fases da etapa Reação, como mostra o excerto 68.

	Texto	Fase	Etapa
66	<i>No <b>final das contas</b>, foi um dia muito legal pelo gesto das professoras, que emocionou a todos, até aqueles que não foram à aula.</i> [...]	comentário	Reação

Fonte: CCF.

No excerto 66, identifica-se a utilização de uma circunstância de localização no tempo, *no final das contas*, que corrobora, junto com a oração mental, na construção da fase comentário, cuja característica concentra-se na apresentação de uma avaliação de quem conta a estória. Ao utilizar a expressão *no final das contas*, percebemos que, apesar de alguns estudantes terem comido crepes demais e terem passado mal, todos ficaram felizes com o gesto de demonstração e carinho da escola.



Na Tabela 24, apresentamos as ocorrências de AVALIATIVIDADE, resultantes da análise discursiva em CCF.

Tabela 24 - Ocorrências de AVALIATIVIDADE em CCF.

Categorias de análise		Ocorrências	
Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE	atitude	afeto	10
		apreciação	8
		juízo	4
		Total	22
	gradação	força	8
		Total	8

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A análise das ocorrências do sistema de AVALIATIVIDADE revelou a utilização de mais ocorrências de afeto e de apreciação em CCF e a realização de marcas de juízo que não aparecia em CC1. Todas essas realizações auxiliaram na construção de experiências emocionais, que se tornaram suficientes e adequadas para a instanciação do gênero episódio.

Por exemplo, Luís, um dos novos personagens da estória, revela-se muito curioso, característica expressa por uma avaliação de juízo, como expressa o excerto 67.

	Texto	Fase	Etapa
67	<i>Luís, que era <b>muito curioso</b>, foi até a cozinha bisbilhotar. Chegando lá, a cozinheira falou que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes</i>	Evento	Orientação

Fonte: CCF.

No excerto 67, o Atributo *curioso* revela, por juízo, essa característica da personagem. Além disso, a essa qualidade é adicionada uma avaliação de gradação, pelo termo *muito*, que intensifica a curiosidade de Luís, que não aguentou esperar até o recreio para saber qual era a surpresa.

Outras ocorrências de juízo foram inseridas no texto para avaliar positivamente o comportamento dos alunos, como uma resposta ao afeto que receberam da escola e dos professores, como mostra o excerto 68.

	Texto	Fase	Etapa
68	<i>A maioria ficou impressionada com a atitude das professoras, porque não é o que <b>normalmente</b> elas fazem.</i>	reação	Reação

Fonte: CCF.

No excerto 68, o termo *normalmente* avalia de forma positiva a atitude das professoras em fazerem um lanche diferente para os alunos, quando a tarefa habitual delas seria desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos do currículo, enquanto fazer lanche seria tarefa das cozinheiras. Isso se deve, novamente, às sugestões do bilhete orientador e ao auxílio dos mediadores durante a reescrita, que retomam outras estratégias do CEA, como a Leitura Detalhada, a produção da primeira versão da Construção Conjunta e a Construção Individual.

No caderno didático, como já mencionamos neste capítulo de resultados, aparecem explicações e questões sobre como construir sentimentos e emoções por meio da linguagem. O excerto 69 mostra uma dessas explicações:

69 | Já o episódio possui o propósito específico de compartilhar emoções.

Fonte: caderno didático.

Destacamos o excerto da seção teórica do caderno didático, em que gêneros da família das histórias são apresentados. O excerto 70 evidencia questões em que a emoção é contemplada.

Fonte: Q39T3; Q40T3.

- |    |   |
|----|---|
| 70 | <p>39) Assinale as alternativas que revelam emoções sentidas pelas personagens na fase reação, na etapa também chamada de Reação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Desespero, quando os pais percebem que não há mais comida.</li> <li>b) Tristeza, quando os irmãos começam a chorar.</li> <li>c) Ânimo, quando Polegar não desanima.</li> </ul> <hr/> <p>40) Os verbos “desanimar” e “encorajar” evidenciam as emoções do Polegar e ocasionam a fase reação na história. Que tipo de experiências esses verbos realizam?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Material</li> <li>b) Mental</li> <li>c) Relacional</li> <li>d) Existencial</li> </ul> |
|----|---|

Na questão 39, os estudantes precisam identificar as emoções em uma fase e em uma etapa do gênero, na questão 40, devem identificar o recurso léxico-gramatical que realiza essas emoções. Ou seja, por meio das atividades de Leitura Detalhada, os alunos puderam conhecer recursos para construir experiências emocionais e, durante a primeira parte da Construção Conjunta e durante toda a Construção Individual, praticar esses conhecimentos para instanciar o gênero episódio.

O excerto 71, apresenta uma pergunta do bilhete orientador, sobre a construção em CC1.

71 | *Como vocês se sentiram quando ficaram sabendo que neste ano ganhariam crepes?*

Fonte: BOCC.

A pergunta incita os alunos a pensarem em respostas emocionais à descoberta da surpresa. O diálogo entre alunos e mediadores, durante a reescrita do texto Conjunto, também contempla esse recurso, conforme excerto 72.

72 | M1: *como vocês se sentiram? (quando ficaram sabendo quem iam ganhar crepes?) antes de ganhar*  
 N7: *animados*  
 M1: *animados? Que mais?*  
 N7: *Ansiosos*

Fonte: E13CC.

Com o auxílio da Leitura Detalhada, da primeira parte da Construção Conjunta e toda a Construção Individual, recursos da língua foram retomados pelo bilhete orientador e pela interação com os mediadores. Os estudantes puderam, então, por meio dessas estratégias, explorar mais os sentimentos envolvidos naquele evento significativo. O excerto 73 mostra como ficou a reescrita dessa parte do texto.

	Texto	Fase	Etapa
73	<i>Grande parte dos alunos estavam <b>felizes</b>, porque crepes é <b>bom</b> e era um lanche <b>diferente</b> daquele que todos os dias recebiam. [...]</i>	reação	Reação
	<i>Eles esperaram <b>ansiosos</b> por alguns minutos, até que cada aluno ganhou um crepe.</i>	descrição	

Fonte: CCF.

No excerto 73, *felizes* e *ansiosos* são Atributos que instanciam avaliação de afeto, mostrando o quão especial aquela surpresa era; *bom* e *diferente* são Atributos que instanciam avaliação de apreciação, revelando a importância de a surpresa ser um lanche. Por meio desse excerto, verificamos, também que as avaliações de apreciação deixaram de ser usadas para descrever o local e passaram a ser utilizadas para qualificar o lanche especial. Os Atributos *bom* e *diferente* caracterizam os crepes, que eram o lanche especial daquele ano para comemorar o dia do estudante.

As avaliações de afeto, ao final do texto, continuaram sendo usadas para construir as reações emocionais em relação à surpresa do dia do estudante, como mostra o excerto 74.

	Texto	Fase	Etapa
74	<i>Eles esperaram <b>ansiosos</b> por alguns minutos, até que cada aluno ganhou um crepe. [...]</i>	reação	Reação

Fonte: CCF.

No excerto 74, o Atributo *ansiosos* evidencia o afeto positivo sentido pelos alunos em relação ao recebimento do lanche.

Também, recursos de gradação foram utilizados nessa parte final do texto para intensificar avaliações de atitude, como mostra o excerto 75.

	Texto	Fase	Etapa
75	<i>Os salgados eram de queijo e presunto, e os doces de chocolate. [...]</i>	descrição	Reação
	<i>Os alunos acharam <b>muito bons</b> esses sabores e, além disso, eles puderam fazer fila para repetir.</i>	reação	

Fonte: CCF.

No excerto 75, ocorre uma avaliação de apreciação pelo Atributo *bons*, que se refere aos sabores dos crepes. Além disso, essa apreciação recebe mais força com a avaliação de gradação de força expressa pelo advérbio *muito*. Assim, observamos neste momento final de reescrita da versão conjunta do texto, uma melhora muito grande quanto à utilização dos recursos fundamentais para instanciação do gênero episódio.

Na sequência, como resultado das análises de TRANSITIVIDADE e de AVALIATIVIDADE, apresentamos os resultados da análise da EEG do episódio, como parte da descrição do contexto de CCF.

Tabela 25 - Ocorrências da EEG do episódio em CCF.

(continua)

Categorias de análise		Ocorrências	
Contexto	Fases	cenário	1
		descrição	3
		evento	5
		problema	0
		efeito	1

Tabela 25 - Ocorrências da EEG do episódio em CCF.

		(conclusão)	
		reação	6
		solução	0
		comentário	1
		reflexão	0
		Total	16
<b>Etapas</b>		Orientação	1
		Evento marcante	1
		Reação	1
		Total	3
<b>Propósito</b>		Compartilhar experiências emocionais	1
		Total	1

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

A quantidade e variedade de fases aumentou significativamente da primeira para a última versão da Construção Conjunta. Em CC1, por exemplo, aparecia apenas uma fase reação, enquanto em CCF, aparecem 6 fases reação na organização do texto.

Essa melhora no texto ocorreu em função das interações entre mediadores e alunos e das orientações do bilhete que, mais uma vez, retomam recursos da língua já mobilizados em todas as outras estratégias da dinamização do CEA mencionadas anteriormente neste capítulo. O excerto 76 mostra uma das últimas orientações do bilhete.

- 76 | - *O que cada um sentiu ao comer o crepe? Era bom? Por que era bom?*  
 - *E depois de comer o crepe, como cada um estava se sentindo?*  
 - *Tinha crepes para todos os alunos? O que você achou disso?*  
 - *Após chegarem em casa, todos almoçaram?*

Fonte: BOCC.

A primeira versão do texto, como vimos, estava ainda muito voltada para a Orientação e Evento marcante, ainda faltavam descrições da Reação, dos sentimentos envolvidos no recebimento daquele lanche diferente. Transcrevemos a interação entre mediadores e alunos sobre essas perguntas do bilhete no excerto 77.

77	M2: <i>alguém não almoço depois que chegou em casa? Comeu tanto crepes que não almoçou?</i>
	<i>((N7 levanta o dedo))</i>
	M2: <i>além do N7?</i>
	N7: <i>eu também</i>
	L7: <i>( ) na verdade eu comi super pouco, eu não almocei direito</i>
	M2: <i>importante contar isso também...</i>

Fonte: E7CC.

Percebemos que dois alunos falaram sobre como se sentiram depois de lanchar na escola. A turma resolveu contar o que aconteceu com N7, que havia comido seis crepes, como mostra o excerto 78.

	Texto	Fase	Etapa
78	<i>Depois de comerem os crepes, os alunos não tiveram mais aula e foram para casa. Ao meio-dia, alguns já estavam satisfeitos com o lanche especial que comeram na escola e nem almoçaram. Murilo tinha comido seis crepes e, por isso, ficou com dor de barriga.</i>	evento	Reação

Fonte: CCF.

A partir do excerto 78, é possível constatar avanço do texto em sua parte final, em que os estudantes elaboraram mais as atividades e reações que tiveram após a descoberta surpresa. A etapa Reação, que antes era composta apenas por um parágrafo que instanciava as fases reação e descrição, agora se expandiu e ficou constituída por muito mais fases.

Não só foram adicionadas fases ao texto, para adequá-lo ao gênero episódio, como também foi retirada uma fase cenário. Em CC1, havia uma descrição do refeitório que não corroborava a produção de experiências emocionais sobre o Evento marcante. Essa retirada ocorre em função de uma interação oral entre mediadores e alunos, como exemplifica o excerto 79.

79	M1: <i>então, será que pra essa estória é importante dizer que o refeitório era grande, iluminado, tinha mesa brancas e tarã ou importa dizer o que vocês sentiam ao comer crepes? Importa falar dessas informações do refeitório, que era branco, que ele tinha mesa, janela?</i>
	<i>((alunos fazem que não com a cabeça))</i>
	N7: <i>eu acho que não</i>
	M1: <i>não::, então vamos retirar ( ) pode retirar aquela parte ali.</i>
	M2: <i>aqui, todo esse parágrafo.</i>

Fonte: E7CC.

No excerto 79, é evidenciada a negociação entre os alunos que, por sugestão de M1, optaram por retirar uma fase cenário do texto que não auxiliava na construção de experiências emocionais.

Por fim, em CCF, as fases cenário, descrição e evento organizam a etapa Orientação. Uma fase evento organiza a etapa Evento marcante. E as fases reação, descrição, evento, efeito e comentário organizam a etapa Reação. Essa organização permite a realização do propósito de compartilhar experiências emocionais, evidenciando a instanciamento do gênero episódio. Mais detalhes da organização do texto em etapas e fases são apresentados no Quadro 71.

Quadro 71 – Etapas e fases de CCF.

<b>O dia dos crepes</b>	<b>Fases</b>	<b>Etapas</b>
<i>Era uma vez, uma escola em que todos os anos os alunos ganhavam algo especial no dia do estudante.</i>	<b>cenário</b>	<b>Orientação</b>
<i>alguns alunos estavam esperando algo especial neste ano, mas ninguém sabia o que era, apenas que era um lanche.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Luís, que era muito curioso, foi até a cozinha bisbilhotar. Chegando lá, a cozinheira falou que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes. Ela também pediu que ele não contasse a ninguém o que era a surpresa. Luís voltou para a sala e manteve o segredo.</i>	<b>evento</b>	
<i>Logo após o recreio, todos os alunos foram ao refeitório. Chegando lá a coordenadora falou que era crepes o lanche especial.</i>	<b>evento</b>	<b>Evento marcante</b>
<i>Grande parte dos alunos estavam felizes, porque crepes é bom e era um lanche diferente daquele que todos os dias recebiam. Laís não sentiu tanta felicidade, porque ela já havia comido crepes várias vezes.</i>	<b>reação</b>	<b>Reação</b>
<i>No refeitório, os alunos viram que os crepes foram feitos pelas professoras de ciências e português.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Todos os alunos ficaram impressionados com a generosa atitude das professoras, porque não é o que normalmente elas fazem.</i>	<b>reação</b>	
<i>Elas compraram os ingredientes do recheio e trouxeram as crepeiras de casa, e a escola forneceu a massa.</i>	<b>evento</b>	
<i>No refeitório os alunos ficaram sentados em cadeiras em círculo.</i>		
<i>Eles esperaram ansiosos por alguns minutos, até que cada aluno ganhou um crepe.</i>	<b>reação</b>	
<i>Eles puderam escolher entre doce ou salgado. Os salgados eram de queijo e presunto, e os doces de chocolate.</i>	<b>descrição</b>	
<i>Os alunos acharam muito bons esses sabores e, além disso, eles puderam fazer fila para repetir.</i>	<b>reação</b>	
<i>Depois de comerem os crepes, os alunos não tiveram mais aula e foram para casa. Ao meio-dia, alguns já estavam satisfeitos com o lanche especial que comeram na escola e nem almoçaram.</i>	<b>evento</b>	
<i>Murilo tinha comido seis crepes e, por isso, ficou com dor de barriga, mas feliz com os crepes.</i>	<b>efeito</b> <b>reação</b>	
<i>Ana não havia ido à escola naquele dia. Na manhã seguinte, Laís contou a ela que a turma ganhou crepes pelo dia do estudante.</i>	<b>evento</b>	
<i>Ana ficou triste por não ganhar o lanche especial.</i>	<b>reação</b>	
<i>No final das contas, foi um dia muito legal pelo gesto das professoras, que emocionou a todos, até aqueles que não foram à aula.</i>	<b>comentário</b>	

Fonte: CCF.

Após a realização das análises nos três estratos da linguagem, léxico-gramática, semântico-discursivo e contexto, aplicamos os critérios de avaliação ao texto. Os resultados dessa avaliação são apresentados no Quadro 72.

Quadro 72 – Avaliação de CCF.

Critérios para avaliação do episódio			Sim	Em parte	Não
Léxico- Gramática	TRANSITIVIDADE	1. As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?	✓		
		2. Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?	✓		
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	3. Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar reações emocionais ?	✓		
		4. Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?	✓		
Contexto	Campo, relações e modo	5. Experiências emocionais são representadas e avaliadas, em linguagem predominantemente escrita?	✓		
	Fases e Etapas	6. O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?	✓		
		7. Fases constituem adequadamente as etapas?	✓		
	Propósito	8. O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?	✓		

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Em CCF, as análises empreendidas permitiram assinalar “sim” para o atendimento de todos os critérios de avaliação do episódio. Predominam orações existenciais e/ ou relacionais para representar o cenário, orações materiais e comportamentais para representar atividades e orações mentais para representar experiências emocionais dos participantes. Circunstâncias de localização no tempo e no espaço e circunstâncias de modo, realizadas por grupos e orações, situam o cenário e os eventos, sinalizam experiências emocionais, especificam como as atividades se desdobram e sinalizam atitudes dos participantes.

Avaliações de afeto, de julgamento e de apreciação são usados para expressar experiências emocionais. Recursos de gradação intensificam essas avaliações.

As experiências emocionais são claras e suficientes e, apesar de alguns aspectos de inadequação à língua padrão, como a ausência de vírgula na segunda aparição de *Chegando lá*, e a falta de concordância em *Grande parte dos alunos estavam felizes*, o texto é construído em linguagem predominantemente escrita.



As etapas Orientação, Evento marcante e Reação são identificadas ao longo do texto. As fases são pertinentes e suficientes às respectivas etapas. O foco do texto está em compartilhar experiências emocionais dos participantes.

Verificamos que os estudantes, ao longo desse processo conjunto de produção de texto, que envolveu a primeira versão escrita e a segunda versão reescrita em dois momentos distintos, elaboraram uma instanciação do gênero episódio, com auxílio das negociações com os mediadores das oficinas e do bilhete orientador, que retomou aspectos de todas as outras estratégias do CEA. Nesse processo, portanto, consideramos importantes os conhecimentos abordados durante a Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, como a diferença entre histórias e estórias, marcas linguísticas fundamentais do gênero episódio e sua estrutura e propósito. Por meio da Construção Conjunta, os alunos puderam relembrar aspectos linguísticos fundamentais do gênero episódio vistos nos conjuntos de estratégias anteriores, reforçando a nomenclatura e praticando, ainda com o auxílio dos mediadores e dos colegas, a produção escrita de uma instanciação do gênero episódio estudada anteriormente.

Em vista disso, podemos concluir que, depois da utilização dos três conjuntos de estratégias, Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Individual, ao retomar a Construção Conjunta, os alunos alcançam, de certa maneira, o domínio do gênero. É possível fazer essa afirmação ao constatar que, dentre os textos analisados, CCF foi o que mais se aproximou do gênero episódio, contemplando todos os critérios de avaliação, além de ser o texto que mais apresentou experiências emocionais decorrentes do evento significativo.

Portanto, uma estratégia que ocorreu para readequação do cronograma de execução das oficinas (Apêndice K) tornou-se distinta na dinamização do CEA e revelou resultados positivos. Dessa forma, constatamos, em dinamizações do CEA, a retomada da Construção Conjunta, após a finalização dos textos da Construção Individual, uma estratégia para domínio do gênero pelos estudantes.

Na sequência, apresentamos as comparações das avaliações dos textos produzidos por J7 e B6, a fim de analisar estratégias que auxiliaram na dinamização do gênero episódio pelos estudantes e estratégias que poderiam ser melhoradas.

## 5.6 COMPARAÇÃO HORIZONTAL

Nesta seção, continuamos olhando para os mesmos dados: os textos produzidos por J7 e B6 antes e durante a dinamização do CEA. No entanto, sob outra perspectiva, observando os

textos todos de uma vez, a fim de evidenciar a aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero episódio pelos estudantes ao longo da dinamização do CEA, a relação das estratégias do CEA com essa aprendizagem e lacunas encontradas.

Essa avaliação da aprendizagem dos alunos permite analisar se os textos produzidos por eles adequaram-se mais ao gênero episódio durante as estratégias do CEA e se os alunos reduziram as disparidades de aprendizagem entre eles, alcançando um mesmo nível de aprendizado ao final do processo, como proposto por Vygotsky (1984) e Rose e Martin (2012).

Em um primeiro momento, realizamos a comparação horizontal, que evidencia a evolução da aprendizagem de recursos linguísticos de cada aluno em cada momento do longo do processo. E em um segundo momento, abordamos a comparação vertical, que evidencia a evolução da aprendizagem dos alunos entre si, também em cada momento ao longo do processo.

### 5.6.1 Comparação horizontal de J7

A comparação horizontal dos textos produzidos por J7 permitiu constatar como estratégias do CEA influenciaram na aprendizagem de recursos linguísticos por esse aluno. O Quadro 73<sup>145</sup> apresenta a evolução do texto desse aluno ao longo do processo.

Quadro 73 – Resultados da avaliação horizontal dos textos de J7.

(continua)

Critérios de avaliação do episódio			J7AD			J7CI1			J7CIF		
			S <sup>146</sup>	EP	N	S	EP	N	S	EP	N
Léxico-Gramática	TRANSITIVIDADE	1 As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		Amarelo			Amarelo		Verde		
		2 Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		Amarelo			Amarelo		Verde		
		3 Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar experiências emocionais ?		Amarelo			Amarelo		Verde		
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	4 Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?		Amarelo			Amarelo		Verde		
		5 Experiências emocionais são representadas e avaliadas em linguagem predominantemente escrita?			Vermelho		Amarelo		Verde		

<sup>145</sup> A cor verde representa “Sim”, a amarela “Em Parte” e a vermelha “Não”.

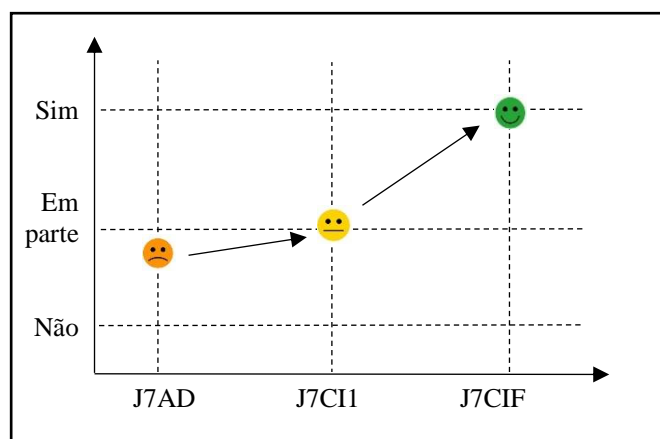
<sup>146</sup> “S” representa “Sim”; “EP”, “Em Parte”; e “N”, “Não”



aspectos abordados na Leitura Detalhada e na Construção Conjunta, como evidenciado na seção 5.4.2.1.

Após essas avaliações, foi possível desenharmos o percurso de adequação ao gênero dos textos produzidos por J7, como mostra a Figura 27.

Figura 27 – Adequação dos textos de J7 ao gênero episódio



Fonte: produzido pela autora, com base nos *corpora*.

Na versão para análise diagnóstica, J7AD instanciava quase em parte um episódio, na primeira versão da Construção Individual, J7CI1 instanciou em parte um episódio e, na última versão da Construção Individual, J7CIF instanciou todos os critérios de avaliação do episódio. Esse resultado revela que, ao final da dinamização do CEA, o estudante J7 já dominava melhor aspectos linguísticos fundamentais da instanciação do gênero episódio. Essa melhora, como pontuamos, deve-se às estratégias de Leitura Detalhada, negociação de ideias na Construção Conjunta e pelas orientações presentes nos bilhetes orientadores.

Na sequência, apresentamos a comparação horizontal dos textos produzidos por B6.

### 5.6.2 Comparação horizontal de B6

A comparação horizontal dos textos produzidos por B6 permitiu constatar como estratégias do CEA influenciaram na aprendizagem de recursos linguísticos por esse aluno. O Quadro 74 apresenta os resultados da avaliação dos textos desse aluno ao longo do processo.

Quadro 74 – Resultados da avaliação horizontal dos textos de B6.

Critérios de avaliação do episódio			B6AD			B6CI1			B6CIF		
			S	EP	N	S	EP	N	S	EP	N
Léxico-Gramática	TRANSITIVIDADE	1 As orações constroem representações de cenário, eventos e experiências emocionais?		EP			EP			EP	
		2 Circunstâncias de localização e de modo são usadas adequadamente?		EP				N		EP	
		3 Recursos avaliativos de atitude são usados para expressar experiências emocionais ?			N		EP			EP	
Semântica do discurso	AVALIATIVIDADE	4 Recursos de gradação acentuam avaliações de atitude de experiências emocionais?			N			N		EP	
		5 Experiências emocionais são representadas e avaliadas em linguagem predominantemente escrita?			N			N		EP	
Contexto	Campo, relações e modo	6 O texto está organizado nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação?		EP			EP			EP	
	Fases e Etapas	7 Fases constituem adequadamente as etapas?		EP			EP			EP	
	Propósito	8 O texto cumpre o propósito de compartilhar experiências emocionais?			N			N		EP	

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos *corpora*.

Em B6AD, por conter um problema e uma resolução, identificamos a instanciação de uma narrativa, por isso, aparecem alguns eventos comuns em histórias, mas não as avaliações e as etapas essenciais do gênero episódio. Por isso, os critérios de adequação que poderiam ser comuns a uma história são atendidos em parte, enquanto os específicos do gênero episódio não são atendidos.

Em B6CI1, constatamos a instanciação de um relato, pelo fato de o texto estar organizado nas etapas Orientação e Registro de Eventos e cumprir o propósito de relatar um evento. O texto B6AD recuou para B6CI1 no critério 2, de adequação às circunstâncias, pois foram usadas apenas circunstâncias de localização de tempo em B6CI1. O único critério que avançou de um texto para o outro foi o 3, de adequação a marcas avaliativas, cujo atendimento passou de “não” para “em parte”. Aparecem recursos avaliativos em B6CI1, mas ainda poucos

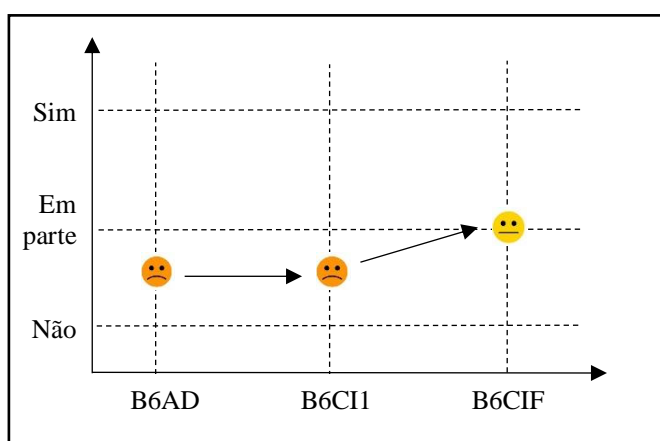
para expressar experiências emocionais, por isso, a avaliação apenas “em parte”. Como vimos na seção 5.4.1.2, a utilização da avaliação em B6CI1 melhorou um pouco em função da dinamização das questões de Leitura Detalhada e das negociações da Construção Conjunta. Desse modo, apesar de alterar os atendimentos aos critérios de avaliação, B6CI1 continua com metade dos critérios não atendidos e metade atendidos em parte. Esses resultados evidenciam que o texto necessitava melhorar bastante para instanciar um episódio.

Essa melhora é parcialmente alcançada em B6CIF, como evidencia o Quadro 74, já que todos os critérios de avaliação do episódio foram “em parte” alcançados pelo texto, evidenciando melhor adequação do texto ao gênero, mesmo com várias necessidades de evolução, como apresentado na seção 5.4.2.2. Uma estratégia utilizada ao longo das reescritas foi a identificação, com a condução dos mediadores, das etapas da primeira versão do texto da Construção Individual, com base na identificação de J7CI1 projetada no *datashow*.

Outra estratégia utilizada ao longo das reescritas de B6CIF foram as orientações dos bilhetes orientadores, que retomavam aspectos abordados na Leitura Detalhada e na Construção Conjunta, como evidenciado na seção 5.4.2.2. No entanto, nem todas as sugestões dos bilhetes orientadores foram atendidas ao longo das reescritas, fazendo com que a evolução do texto quanto à adequação do gênero fosse mais lenta.

Após essas avaliações, foi possível desenharmos o percurso de adequação ao gênero dos textos produzidos por B6, como mostra a Figura 28.

Figura 28 – Adequação dos textos de B6 ao gênero episódio.



Fonte: produzido pela autora, com base nos *corpora*.

Na versão para análise diagnóstica, B6AD instanciava uma narrativa, mas apresentava alguns aspectos comuns da família das estórias; B6CI1 instanciou um relatório, um pouco mais

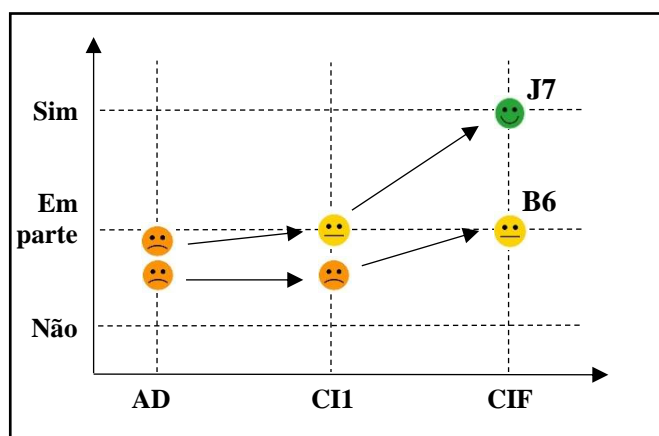
próximo do episódio, mas ainda bastante necessitado de adequações; e B6CIF instanciou em parte todos os critérios de avaliação do episódio, apresentando potencial para instanciação do episódio, mais ainda carente de reações emocionais. Esses resultados revelam que, ao final da dinamização do CEA, o estudante B6 dominava melhor aspectos linguísticos fundamentais da instanciação do gênero episódio. Essa melhora, apesar de incipiente, como pontuamos, deve-se às estratégias de Leitura Detalhada, negociação de ideias na Construção Conjunta e pelas orientações orais dos mediadores e escritas dos bilhetes orientadores na Construção Individual.

Na sequência, são apresentadas as comparações dos textos produzidos pelos alunos J7 e B6 em diferentes momentos da dinamização do CEA.

### 5.7 COMPARAÇÃO VERTICAL

Por fim, colocamos as avaliações de J7 e de B6 lado a lado, comparando-as a partir dos mesmos momentos, antes e durante a dinamização do CEA. Como já mencionado, essa comparação não tem a finalidade de julgar o conhecimento dos alunos, mas de analisar quais estratégias foram eficazes para o ensino e a aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais do gênero episódio e quais poderiam ser melhoradas ou acrescentadas. A Figura 29 mostra, concomitantemente, os resultados das avaliações dos textos de J7 e B6 em diferentes momentos da dinamização do CEA.

Figura 29 – Adequação dos textos de J7 e de B6 ao gênero episódio



Fonte: produzido pela autora, com base nos *corpora*.

A Figura 29 evidencia que os dois textos da análise diagnóstica partiram praticamente do mesmo ponto, entre o não atendimento e o atendimento em parte dos critérios de avaliação

do episódio. Esperava-se que, a partir das tarefas guiadas, nas estratégias de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero e de Construção Conjunta, os alunos produzissem, na mesma proporção, textos mais próximos ao episódio. No entanto, percebemos que, já na primeira versão da Construção Individual, J7CI1 avança mais que B6CI1 quanto à adequação ao gênero. Da mesma forma, na última versão da Construção Individual, constatamos que J7CIF alcançou ainda mais a adequação ao episódio, atendendo a todos os critérios de avaliação, enquanto B6CIF alcançou em parte a adequação aos critérios de avaliação do episódio.

Uma hipótese para as produções de B6 não avançarem na mesma proporção que as de J7, da primeira para a última versão da Construção Individual, está no fato de B6 ter escamoteado algumas orientações do bilhete orientador, enquanto J7 atendeu a todas elas, como evidenciado nas subseções 5.4.2.1 e 5.4.2.2. Esse escamoteamento por B6 pode ter ocorrido por diversos motivos. Sob o ponto de vista da aprendizagem, o aluno pode ter se mantido distante do texto e, em certa medida, apagando-se como autor, razões previstas por Penteadó e Mesko (2006) para ocorrências de escamoteamento. Sob o ponto de vista do ensino, faltou, por parte dos mediadores, ensinar o gênero de texto bilhete orientador aos alunos, por exemplo, por meio da dinamização da estratégia Leitura Detalhada, para que os estudantes conhecessem marcas linguísticas, a estrutura e, principalmente, o propósito desse gênero e, dessa forma, atender melhor às orientações dispostas nos bilhetes orientadores individuais. Com essa medida, talvez, seria possível reduzir a lacuna de aprendizagem entre B6 e J7.

Portanto, constatamos que, para evitar disparidades de aprendizagem de recursos linguísticos para instanciação do gênero episódio pelos estudantes, ao longo da dinamização das estratégias do CEA, é pertinente que os alunos conheçam o gênero de texto bilhete orientador, por meio de Leitura Detalhada, para poderem fazer melhor uso dessa estratégia para aperfeiçoamento de seus textos.

No próximo capítulo, elucidamos algumas considerações finais sobre as análises dos *corporas*, os resultados obtidos e as discussões propostas.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o consultor administrativo estadunidense Stephen Covey, em seu livro de autoajuda, “a vida é 10% do que acontece com você e 90% de como você reage a isso” (COVEY, 2017). A partir dessa citação, podemos depreender que a vida humana é gerida, basicamente, por reações que os seres humanos apresentam a determinados eventos. Essa forma de viver pode ser associada claramente ao gênero de texto episódio, pois, para que um texto o instancie, necessita da linguagem de eventos significativos e respostas emocionais a esses eventos.

Muitas outras áreas do conhecimento, além da administrativa, como evidenciado no capítulo 2 de referencial teórico, pontuam que a gestão das emoções influencia muito a vida em sociedade. De acordo com a psicologia, por exemplo, a emoção é inata ao ser humano, manifestando-se na criança, inicialmente, por meio do choro e, ao passar do tempo, com as interações do meio, suas formas de manifestação vão sendo aperfeiçoadas (ALMEIDA, 1999). Ao longo do tempo, por meio da linguagem, faculdade única do ser humano (PETTER, 2014), a criança é capaz de melhorar as formas de manifestação da emoção.

A partir disso, uma inquietação para a realização desta tese era encontrar formas de ensinar às crianças e aos adolescentes, em idade escolar, a organizarem verbalmente suas emoções. Na LSF, especificamente na PG, encontramos uma forma, por meio do ensino e da aprendizagem de marcas linguísticas fundamentais do gênero de texto episódio, cuja estrutura, como vimos, organiza-se nas etapas Orientação, Evento marcante e Reação, e cujo propósito é compartilhar experiências emocionais. Para a sistemicista Hassan (2019, p.64), episódios são as “formas mais comuns de compartilhar nossas experiências do mundo com pessoas que conhecemos bem ou com pessoas com as quais estabelecemos ou mantemos relacionamentos”<sup>147</sup>.

A partir do ensino da língua portuguesa por meio desse gênero de texto, foi possível oportunizarmos a estudantes do ensino fundamental, por meio da escrita, um momento de expressão de sentimentos e emoções, importante para que se sentissem valorizados e visíveis na sociedade. Ao final do processo de escrita, esses alunos tiveram esse reconhecimento afirmado no lançamento da coletânea com seus textos, em que foram protagonistas de uma ação muito valorosa para o contexto. Cumprimos, por conseguinte, com o propósito da PG, que procura oportunizar a estudantes menos favorecidos o acesso à aprendizagem de conteúdos em

---

<sup>147</sup> the most common ways of sharing our experiences of the world with people we know well or with people with whom we are establishing or maintaining relationships.

qualquer disciplina escolar, de forma consciente (o estudante compreende os processos de construção do conhecimento e o que pode fazer a partir deles) e igualitária (todos aprendem, a partir de tarefas apoiadas).

Para buscar as melhores formas de ensinar a estudantes do ensino fundamental recursos linguísticos fundamentais da instanciamento do gênero episódio, para esta tese, elaboramos o objetivo geral de analisar a utilização de recursos da língua portuguesa em textos produzidos por alunos de 6º e 7º anos do ensino fundamental para instanciamento do gênero episódio em dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA). Para alcançar esse objetivo, realizamos, passo a passo, os objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico consistiu em analisar, por meio de funções léxico-gramaticais do sistema de TRANSITIVIDADE, ocorrências linguísticas que realizam representações de experiências nos textos produzidos pelos alunos antes e durante a dinamização do CEA. Por meio deste objetivo, percebemos que os recursos de TRANSITIVIDADE, como veremos a seguir, foram mais e melhor utilizados pelos estudantes, cujos textos configuraram a amostragem, ao longo do processo. Esse resultado evidencia que, a cada novo conjunto de estratégias do CEA, os estudantes produzem textos mais próximos do gênero foco.

O segundo objetivo buscou analisar, por meio dos subsistemas atitude e gradação do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, ocorrências linguísticas que expressam emoções em textos produzidos antes e durante a dinamização do CEA. Da mesma forma, a cada nova produção dos estudantes, mais e melhor os recursos de AVALIATIVIDADE, para instanciamento do episódio, foram utilizados. Esse resultado evidencia, mais uma vez, que, a cada novo conjunto de estratégia do CEA, os estudantes produzem textos mais próximos do gênero foco.

O terceiro objetivo buscou identificar, com base nos resultados das análises linguísticas, o propósito e a Estrutura Potencial de Gênero em cada texto analisado. Nas análises, percebemos que, por meio das estratégias de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Independente, os textos foram atendendo mais ao gênero episódio. Antes da dinamização do CEA, o texto para análise diagnóstica de J7 instanciou um relato, e o texto de B6, uma narrativa. Depois do trabalho com as estratégias de Leitura Detalhada, a primeira versão da Construção Conjunta instanciou o gênero relato, que foi aperfeiçoada, por meio de bilhete orientador e interações orais dos mediadores, para atender ao propósito e às etapas do gênero episódio. Após o trabalho com as estratégias de Construção Conjunta e, anteriormente, às de Leitura Detalhada, a primeira versão da Construção Individual de J7 instanciou, mesmo que inicialmente, o gênero episódio, e a

primeira versão de B6, o gênero relato, cujos textos também foram aperfeiçoados, por meio de bilhetes orientadores e de interações orais dos mediadores, para atender ao propósito e às etapas do gênero episódio.

O quarto objetivo contemplou elaborar critérios para avaliação por rubrica dos textos produzidos pelos alunos quanto à instanciamento do gênero episódio. Para essa elaboração, foram consideradas funções do sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE, do sistema discursivo de AVALIATIVIDADE e contextuais da EEG do episódio. Elaboramos um quadro com oito critérios de avaliação, cujo atendimento varia entre as opções “sim”, “em parte” e “não”. Além disso, descrevemos os elementos linguísticos necessários para o atendimento de cada opção. Verificamos que esse instrumento possibilita, concomitantemente, realização de avaliação somativa, formativa e continuada. Consideramos esses critérios e seus respectivos descritores, desse modo, uma ferramenta de avaliação de textos que pode ser utilizada por outros professores em situação de ensino e aprendizagem do gênero episódio.

Ao aplicar os critérios de avaliação nos textos produzidos pelos alunos da amostragem desta tese, constatamos que, a cada nova estratégia do CEA dinamizada com os estudantes, mais o texto se aproximava do gênero episódio, evidenciando mais uma vez que as estratégias dinamizadas no CEA contribuem processualmente na melhora dos textos produzidos pelos estudantes.

Nessa avaliação, como evidenciamos no capítulo de resultados, as questões de Leitura Detalhada, principalmente sobre recursos de avaliação, foram importantes para produção de experiências emocionais nos textos da Construção Conjunta e da Construção Individual.

No caderno didático, havia um número grande de questões sobre o contexto de histórias, logo no início do material, em relação a questões sobre TRANSITIVIDADE, AVALIATIVIDADE, EEG e propósito do gênero episódio, ao longo do material. Talvez, se houvesse menos questões sobre o contexto das histórias e mais sobre recursos linguísticos do episódio, nesse contexto, mais experiências emocionais pudessem ser representadas logo nas primeiras versões dos textos da Construção Conjunta e Construção Individual.

Não obstante, a estratégia Leitura Detalhada mostrou-se eficaz na adequação dos textos dos alunos ao gênero episódio, como evidenciou a análise apresentada nas seções 5.3.1 e 5.4.1, já que os textos atendiam mais e melhor aos critérios de avaliação do episódio nas primeiras versões dos textos da Construção Conjunta e Construção Individual se comparadas aos textos produzidos para análise diagnóstica, antes da dinamização do CEA.

Outras estratégias positivas para a adequação dos textos ao gênero episódio, ao longo da dinamização do CEA, foram o bilhete orientador produzido pela equipe do Ateliê de Textos

e as interações orais entre mediadores e estudantes, para negociação das ideias, durante a Construção Conjunta. Por fim, caracterizaram-se como estratégias positivas a utilização de bilhetes orientadores para reescrita dos textos individuais, pois muitos deles atenderam às solicitações de reescrita, deixando o texto mais próximo do gênero episódio durante a Construção Individual.

Destacamos, também, que a retomada da Construção Conjunta, depois de dinamizados os conjuntos de estratégias Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, Construção Conjunta e Construção Individual, ao final da dinamização de todo o CEA, possibilita o momento de maior adequação do texto ao gênero, pois os estudantes já passaram por todas as estratégias do CEA.

O quinto objetivo buscou avaliar o processo de aprendizagem de recursos linguísticos fundamentais do gênero episódio pelos alunos ao longo do processo e de ensino pelos mediadores. Verificamos que, de fato, os textos dos alunos, nos diferentes momentos da dinamização, melhoraram progressivamente quanto à adequação ao gênero. No entanto, ao comparar os textos de um aluno da amostragem com os do outro, percebemos que eles não avançaram na mesma proporção. Para suprir essa lacuna, percebemos que poderiam ter sido dinamizadas mais questões sobre experiências emocionais na estratégia de Leitura Detalhada e que o gênero de texto bilhete orientador poderia ter sido ensinado aos estudantes, para que fizessem melhor uso das orientações, a fim de realizar mais adequações em seus textos.

A realização desses cinco objetivos, com base nas análises da amostragem, possibilitou alcançar respostas às três questões de pesquisa lançadas nesta tese. A primeira pergunta era:

- 1) Quais recursos fundamentais da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio são utilizados por estudantes do 6º e 7º anos do EF no processo de escrita antes de dinamização do CEA e de escrita e reescrita durante dinamização do CEA?

Organizamos as respostas a essa pergunta no Quadro 75, a fim de facilitar e objetivar sua visualização.

Quadro 75 – Recursos linguísticos do episódio nos textos dos alunos antes e durante a dinamização do CEA

	<b>Sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE</b>	<b>Sistema discursivo de AVALIATIVIDADE</b>	<b>Estrutura Potencial de Gênero</b>
<b>Análise Diagnóstica</b>	- orações materiais, relacionais, mentais, verbais, comportamentais e existenciais; - circunstâncias de lugar, de tempo e de modo.	- avaliações de afeto, apreciação e julgamento; - gradações de força.	- fases cenário, evento, reação, problema e solução; - etapas Orientação, Registro de Eventos, Complicação e Solução. - propósitos relatar eventos e resolver uma complicação
<b>1ª Versão Construção Conjunta</b>	- orações materiais, relacionais e mentais; - circunstâncias de tempo, lugar e modo.	- ocorrências de afeto e apreciação; - gradações de força	- fases cenário, descrição, evento, e reação; - etapas Orientação e Registro de Eventos; - propósito de relatar eventos.
<b>1ª Versão Construção Individual</b>	- orações materiais, relacionais, mentais e verbais; - circunstâncias de tempo e de lugar.	- ocorrências de afeto, apreciação e julgamento; - gradações de força.	- fases cenário, descrição, evento, reação e comentário; - etapas Orientação, Registro de Eventos, Evento marcante e Reação; - propósitos relatar eventos e compartilhar experiências emocionais.
<b>Última versão Construção Individual</b>	- orações materiais, relacionais, mentais, verbais, comportamentais e existenciais; - circunstâncias de tempo, lugar e modo.	- ocorrências de afeto, apreciação e julgamento; - gradações de força.	- fases cenário, descrição, evento e reação; - etapas Orientação, Evento marcante e Reação - propósito de compartilhar experiências emocionais.
<b>Última versão Construção Conjunta</b>	- orações materiais, relacionais, mentais, verbais, comportamentais e existenciais; - circunstâncias de tempo, lugar e modo.	- ocorrências de afeto, apreciação e julgamento; - gradações de força.	- fases cenário, descrição, evento, efeito, reação e comentário; - etapas Orientação, Evento marcante e Reação - propósito de compartilhar experiências emocionais

Fonte: produzido pela autora, com base nos *corpora*.

Ao verificar ocorrências de recursos fundamentais do gênero episódio em textos produzidos pelos alunos em diferentes momentos da dinamização do Ciclo, verificamos que, a cada nova reescrita, mais e melhor os recursos eram instanciados nos textos, adequando-se mais ao gênero episódio.

A partir desses resultados, foi possível também respondermos à próxima questão de pesquisa:

- 2) Essa questão pressupõe uma constatação muito importante acerca da avaliação dos textos dos alunos: não basta haver recursos linguísticos fundamentais do gênero episódio nos textos. Para além disso, esses recursos precisam estar adequados para organizar as etapas e fases e para cumprir o propósito do gênero.

De acordo com as análises léxico-gramaticais, discursivas e contextuais empreendidas nos textos dos alunos, cujos resultados elencamos aqui, resumidamente, na resposta à primeira questão de pesquisa, constatamos que, nos textos para análise diagnóstica, apesar de terem sido identificados recursos linguísticos de TRANSITIVIDADE e AVALIATIVIDADE fundamentais para instanciação do gênero episódio, eles são insuficientes ou estão inadequados para organizar as etapas e cumprir o propósito do gênero episódio. Um dos textos analisados instancia um relato e outro uma narrativa. Constatamos, em vista disso, que os recursos linguísticos encontrados nos textos não foram utilizados para instanciação do gênero episódio, o que já era esperado, já que os estudantes ainda não tinham vivenciado a dinamização do Ciclo e, por consequência, ainda não tinham aprendido recursos da língua para instanciação do episódio.

A primeira versão da Construção Conjunta, da mesma forma, apresenta elementos linguísticos fundamentais para a instanciação do gênero episódio, já melhor empregados quanto à adequação do gênero episódio se comparada aos textos da análise diagnóstica. Apesar disso, as ocorrências na versão do texto conjunto ainda são inconsistentes para organizar as etapas e fases do episódio e realizar o propósito de compartilhar experiências emocionais. Os recursos empregados organizam o texto nas etapas Orientação e Relato de Eventos e realizam o propósito de relatar eventos, instanciando o gênero relato.

Na primeira versão dos textos da Construção Individual, há melhor utilização dos recursos encontrados para quanto à instanciação do gênero episódio, já que um dos textos (J7CI1) instancia o gênero, mas o outro (B6CI1) ainda instancia o gênero relato. Na última versão dos textos da Construção Individual há melhora significativa dos recursos encontrados, já que os dois textos analisados instanciam o episódio.

A última versão da Construção Conjunta, da mesma forma, apresenta melhora na utilização dos recursos linguísticos encontrados, já que eles organizam os textos nas etapas do episódio e cumprem o propósito do gênero.

Essas respostas à segunda questão de pesquisa, conseqüentemente, encaminham às respostas da terceira questão:

- 3) Quais aspectos dos conjuntos de estratégias do CEA auxiliam no avanço da utilização de recursos da língua portuguesa para instanciação do gênero episódio?

Como resposta a essa questão, verificamos que, nos textos da análise diagnóstica, ainda não havia interferências do CEA, por isso, não foi possível percebermos efeitos das estratégias nesses textos. Esses textos serviram de ponto de partida e parâmetros para comparação horizontal e vertical. Já na primeira versão da Construção Conjunta, foi possível verificarmos que o texto já se aproximava mais do gênero episódio, por conter algumas experiências emocionais. Essa melhora deve-se às estratégias Leitura Detalhada e Interações ente mediadores e alunos durante a produção do texto conjunto.

A primeira versão da Construção Individual também já se aproximou mais do gênero episódio, o que foi possível devido às estratégias Leitura Detalhada e de Construção Conjunta (que envolve as interações entre mediadores e alunos). A última versão da Construção Individual aproximou-se ainda mais do gênero episódio, e as estratégias que tiveram efeito nessa melhora foram as estratégias Leitura Detalhada e Construção Conjunta (com interações), bilhetes orientadores e interações orais entre mediadores e alunos. Por fim, a última versão da Construção Conjunta foi a que mais se aproximou do gênero episódio, o que se deve a todas as estratégias anteriores: Leitura Detalhada, Construção Conjunta (com interações) e Construção Individual (com bilhetes orientadores e interações).

Portanto, com base nas análises léxico-gramaticais, discursivas e contextuais, empreendidas nos textos produzidos por alunos de 6º e 7º ano, antes e durante a dinamização do CEA, defendemos a seguinte tese: **a Leitura Detalhada de textos modelares do gênero episódio, a Construção Conjunta de uma instanciação do gênero foco e a Construção Individual, com (re)escritas individuais, com auxílio de bilhetes orientadores, são estratégias que tiveram efeito na adequação dos textos dos alunos ao gênero episódio.**

Podemos afirmar, inclusive, que a escrita individual e coletiva não alcança sucesso separada da Leitura Detalhada e que esta é uma estratégia intrínseca para a produção escrita de uma instanciação de qualidade do gênero foco. Além disso, verificamos que a realização de análise linguística de textos selecionados para Leitura Detalhada com os estudantes é fundamental para a identificação da EEG e do propósito de gênero instanciados pelo texto, não restando dúvidas ao professor sobre a organização e o objetivo desse texto. Com os resultados

da análise linguística, é possível, então, produzir atividades de Leitura Detalhada sobre esse texto, para que os alunos reconheçam marcas linguísticas fundamentais da estrutura e do propósito do gênero e para que, posteriormente, possam produzir suas próprias instanciações, de maneira coletiva e/ ou individual.

Como estudos futuros, para aperfeiçoar os estudos aqui empreendidos, pode ser realizada a análise das interações entre mediadores e estudantes durante as estratégias de Leitura Detalhada para Desconstrução de Textos Modelares do Gênero, a fim de analisar como as fases da leitura compartilhada foram desenvolvidas pelos mediadores e como podem ser melhoradas para leitura eficaz de textos modelares do gênero foco. Também, pode ser feita a análise de textos produzidos por alunos com base no CEA, quanto à utilização de recursos da língua portuguesa para instanciação de outros gêneros de texto elencados pela PG, de outras famílias, como as explicações, os procedimentos, os relatórios, os argumentos e as reações a textos, pois os efeitos podem variar, já que os propósitos e as organizações linguísticas desses gêneros e o contexto de dinamização são outros.

Além disso, pode ser realizada análise dos outros dois sistemas léxico-gramaticais: de MODO e TEMÁTICO; e dos outros cinco sistemas discursivos: IDENTIFICAÇÃO, PERIODICIDADE, NEGOCIAÇÃO, CONJUNÇÃO e IDEACÃO. O trabalho de descrição e análise de gênero demanda a mobilização de todos os sistemas que realizam todos os estratos do sistema da língua. Olhar para alguns mais relevantes, como fizemos aqui com o sistema léxico-gramatical de TRANSITIVIDADE e com o sistema discursivo de AVALIATIVIDADE, é apenas o começo o trabalho.

Esperamos que esta tese de doutorado seja útil para a dinamização do CEA em outros contextos de ensino e aprendizagem de gêneros da família das histórias, especialmente do episódio. Assim, conseguiremos, pouco a pouco, suprir a lacuna de ensino de língua portuguesa apontada por Travaglia (2009), de que o ensino e a aprendizagem de gramática aparecem desassociadas do texto em contextos educacionais brasileiros.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S.. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BAKHTIN, M. The problem of speech genres. In: BAKHTIN, M. M. **Speech genres ad other late essays**. [translated by V. McGee]. Austin: University of Texas Press, 1986, p. 60 – 102.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BERNARDO, A. A. **Sociologia das emoções**: relevância teórico-acadêmica e perspectivas de análise. II Semana Acadêmica de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade de São Carlos. 26-29 de mai. de 2014.
- BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**: Toward a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, v. 3, 1975.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes, Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. Vertical and Horizontal Discourse. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, 1999, p. 157-173.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª e 8ª séries)**. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 dez. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm)>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- BROOKS, C.; WARREN, R. P. **Understanding Fiction**. New-York: Appleton-Century-Crofts Educational Division. 2 ed. 1960.
- BURNS, A. **Doing action research in English language teaching**: a guide for practitioners. New York: Routledge, 2010.

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

CABRAL, S.R.S. et al. Lista de termos da Linguística Sistêmico-Funcional em português brasileiro: léxico-gramática. In: *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 483-495, jan./jun. 2021.

CALLAGHAN, M.; KNAPP, P.; NOBLE, G. Genre in Practice. In: **The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing**, edited by B. Cope and M. Kalantzis. London: Falmer Press, 1993.

CARGNIN, E. S. **Gêneros de texto da família das explicações em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise com base nos sistemas de IDEIAÇÃO e de CONJUNÇÃO**. 2019. 211 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

CECCHIN, A. S. **O sistema semântico-discursivo de IDEIAÇÃO em um relato biográfico**. Ciclo de Oficinas: Linguística Sistêmico-Funcional no contexto escolar. Oficina. Labport, UFSM, 18 set. 2019. (não publicado).

CECCHIN, A. S. **A escrita de relatos biográficos com base na pedagogia de gêneros de texto: IDEIAÇÃO e AVALIATIVIDADE na perspectiva sistêmico-funcional**. 2021. 300 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

CHINA. Curriculum Development Council. **Basic Education Curriculum Guide – Building on Strengths (Primary 1 – Secondary 3)**. Hong Kong: Education Department, 2002.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHRISTIE, F. The "received tradition" of English teaching: the decline of rhetoric and the corruption of grammar. In: GREEN, B. (ed.) **The Insistence of the Letter**. Literary Studies and Curriculum Theorizing. London: Falmer Press, 1993, p. 75-106.

CHRISTIE, F. Ongoing dialogue: functional linguistic and Bernsteinian sociological perspectives on education. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. (Org.). **Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Perspectives**. New York: Continuum, 2008.

CHRISTIE, F. DEREWIANKA, B. **School discourse: learning to write across the years of schooling**. New York: Continuum, 2010.

CHRISTIE, F. The overall trajectory in language learning in School. In: CHRISTIE, F. (Org.). **Language education thought the school years: a functional perspective (Language Learning Monograph Series)**. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012.

COFFIN, C. **Exploring Literacy in School History**. Erskineville, NSW, Australia: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1996.

CORSO, D.L.; CORSO, M. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COVEI, S. **Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes**. Rio de Janeiro: Best seller, 2017.

DELLA MEA, T. **Produção de material didático para a leitura e escrita do gênero narrativa sob a perspectiva da Escola de Sydney**. 2021. 194 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

EMILIA, E.; CHRISTIE, F. **Factual genres in English: learning to write, read and talk about factual information**. Bandung: Rizqi Press, 2013.

EMILIA, E.; HAMIED, F.A. Systemic functional linguistic genre pedagogy (SFL GP) in a tertiary EFL writing context in Indonesia . **TEFLIN Journal**, v. 26, 2015, p. 155-182.

FERNANDES, D. **Rubricas de avaliação**. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2021.

FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Vega Editora, 1989, 164 p.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 44, 2012. p.213-245.

FUZER, C. Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. **Revista da Anpoll** nº 37, p. 56-79, Florianópolis, Jul./Dez. 2014.

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

FUZER, C. **Leitura e escrita na perspectiva sistêmico-funcional**. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL nº 037375. Santa Maria: CAL, UFSM, 2011-2016/ 2016-2021.

FUZER, C. **Leitura e escrita na perspectiva sistêmico-funcional – Fase 2**. Projeto de pesquisa. Registro GAP/CAL 048931. Santa Maria: CAL, UFSM, 2018.

FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. **DELTA**, São Paulo, 2018.

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

FUZER, C; GERHARDT, C. C.; LIMA, O.L. A reescrita no processo de produção textual: respostas a bilhetes orientadores na educação básica. **Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, RS, v. 17, 2015.

FUZER, C; GERHARDT, C. C., LIMA, L.O. **Categorização de respostas a bilhetes orientadores na produção textual**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13, Santa Maria, RS, Brasil, 2013. (não publicado).

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; VIAN JR, O. Abordagem de gênero da escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 235-256, jan./jun. 2021.

GERHARDT, T. E et al. **Estrutura do Projeto de Pesquisa**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de Pesquisa. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERHARDT, C. C. **Investigações dos gêneros episódio e *exemplum* na perspectiva Sistêmico-Funcional em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**. 2017. 236 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

GERHARDT, C. C. **Atividades de Leitura para Desconstrução de Gênero na LSF: Levantamento do Estado da Arte**. In: International Systemic Functional Congress, 46, Latin American Congress on Systemic Functional Linguistics, 15. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, 2019. (não publicado).

GERHARDT, C. C.; FUZER, C. **Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de língua portuguesa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (59.1): 746-776, jan./abr. 2020 a.

GERHARDT, C. C.; FUZER, C. **Ateliê de Textos: atividades de leitura e produção de episódios**. Santa Maria, UFSM, 2020 b.

GOUVEIA, C. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./ jun. 2009, p. 13 - 47.

GOUVEIA, C. **Os gêneros escolares e a disciplinarização do saber: contributos da linguística sistêmico-funcional para a promoção do sucesso escolar**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 8. 11-14 jun. 2013, Santa Maria, RS. Minicurso. (não publicado).

KHUN, M. I. B. **Gêneros da família de reações a textos em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem**. Projeto de Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, Santa Maria, 2018. (GAP/ CAL/UFSM 049085).

KHUN, M. I. B; FUZER, C. Instanciações de gêneros em fábulas: um estudo na perspectiva sistêmico-funcional. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 186-209, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/862>>. Acesso em: 25 out. 2019, a.

KHUN, M. I. B; FUZER, C. Reagindo a textos: instanciações de gênero textual em livros didáticos de língua portuguesa. **Revista do Gelne**, n. 2, v. 21, 2019, b, p. 3-17.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.): **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p. 140-164.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning**. University Park Press, 1978.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. (Eds.). **Writing Science: Literacy and discursive power** London: Falmer, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. C. **An introduction to functional grammar**. 3rd. ed. London: Hodder Education, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. Retrospective on SFL and literacy/Part 1. In: WHITTAKER, Rachel; O'DONNELL, Mick; McCABE, Anne (Eds.). **Language and literacy: functional approaches**. London: Continuum, 2006. p. 15-29.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's Introduction Functional Grammar**. 4th. ed. London: Arnold, 2014.

HASAN, R. Part. II. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASSAN, S. **Guess what happened to me!** In.: BOCCIA, C. et al. Teaching and learning EFL through genres. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2019. P. 63- 125.

HUMPHREY, S. Exploring Literacy in School Geography. Sydney: MetropolitanEast Disadvantaged Schools Program, 1996.

ILARI, R. **Linguística e ensino da Língua Portuguesa como Língua Materna**. In: Reunião da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 1995, Campinas, SP, palestra. Disponível em: [museudalinguaportuguesa.org.br](http://museudalinguaportuguesa.org.br). Acesso em: 13 mar. 2019.

JAKOBSON, R. **Linguística; poética; cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 3-38.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972.

LAJOLO, M. Redação, correção, avaliação e outras rimas polêmicas. **Nuances**, São Paulo, SP, n.1, v.1, 1995. p.5-9.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, L.R. **Processos existenciais em reportagens de capa da revista superinteressante**. 2013, 138 p., Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

- IEDEMA, R. The history of the accident new story. In: **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 20, n. 2, 1997, p. 95-119.
- MACKEN-HORARIK, M. Exploring the Requirements of Critical School Literacy: A View from Two Classrooms. In: CHRISTIE, F; MISSON, R. (Eds). **Literacy and Schooling**. London: Routledge, 1998.
- MARTIN, J. R. Language, Register and Genre. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Children Writing: Reader**. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1984. p. 21-30.
- MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia; Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MARTIN, J. R. Analyzing Genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARIN, J. **Genre and Institutions**. London, New York: Continuum, 1997, p. 3 – 39.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2003.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, J. R. Looking out: Functional linguistics and genre. **Linguistics and the Human Sciences**, v. 9, n. 3, Equinox publishing, 2014, p. 307-321.
- MASTELLA, A.S; GODOI, C.K. O pós-modernismo na literatura e nos estudos organizacionais: manifestações e características. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 17, n. 46, Jan./Abr. 2017, p. 81-102.
- MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/> >. Acesso em 17 mar. 2020.
- MILLIN, T. Reading to Learn: A literature review within a South African context. **Stellenbosch Papers in Linguistics**, v. 44, 2015, p. 105-124.
- MOITA LOPES, L. P. Parte 1 – **Afinal, o que é Linguística Aplicada? – Linguística Aplicada no Brasil: uma perspectiva**. In: MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). Por uma linguística aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.
- MONTEIRO, M. O. Crítica às práticas de avaliação nas redes públicas de ensino. **Transformar**. ed. 7. 2015. p.30-42.

MOYANO, E. I. Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. **Lenguas Modernas 50**. Universidad de Chile, 2017, p. 47 – 72.

MUNIZ da SILVA, E. C. Gêneros na teoria Sistêmico-Funcional. **D.E.L.T.A.** PUC – SP, v. 34, n. 1, 2018, p. 305-330.

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

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENTEADO, A. E. A.; MESKO, W. S. **Como se responde a um bilhete?** Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

PETTER, M. **Linguagem, língua e linguística**. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à Linguística. I Objetos teóricos**. São Paulo: editora Contexto, 2014.

PIAGET, J. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Ed. em Russo, Ed. Gosizdat, 1932.

PINTON, F. M. **Caderno de Atividades de Leitura e Produção Textual**. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas, 2016.

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 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande, Porto alegre, 2017.

PLUM, G. A. **Text and contextual conditioning in spoken English: a genre-based approach**. Unpublished PhD Thesis, University of Sydney. [2004] 1988.

PREFEITURA DE SANTA MARIA. **Inaugurada a Escola Maria de Lourdes Castro, no Loteamento Habitacional Leonel Brizola**. Disponível em: <<https://www.santamaria.rs.gov.br/noticias/14392-inaugurada-a-escola-maria-de-lourdes-castro-no-loteamento-habitacional-leonel-brizola>>. Acesso em 16 out. 2019.

PROPP, V. Y. **Morphology of the folktale**. 2. ed. University of Texas Press, Austin, Texas, 1958.

RIZZATI, M; SPODE, P.L.C. **A história do bairro Diácono João Luiz Pozzobon, Santa Maria, RS, através de mapas: uma atividade prática com alunos do ensino fundamental**. In: BATISTA, N.L.; RIZZATTI, M. (Org.). **O ensino de geografia na contemporaneidade: práticas e desafios**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019. 376 p. ISBN 978-85-92921-52-1 doi.org/10.35417/978-85-92921-52-1

ROSE, D. **Protection, self-determination and language learning in Aboriginal early childhood education**: review of Aboriginal language education policy statements. Education Australia Spring, 1992.

ROSE, D. Science, Technology, and technical literacies. In: CHRISTIE, F; MARTIN, J. R. **Genres and Institutions**: Social Process in the Workplace and School. London: Cassel, 1997, p. 40-72.

ROSE, D. Meaning beyond the margins: learning to interact with books. In: Martin, J. R., Hood, S. & Dreyfus, S. (ed.) **Semiotic Margins**: Reclaiming Meaning. London: Continuum, 2010, p. 177-208.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn**: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage I** - Curriculum genres. In: MARTIN, J.R.; MATON, K.; DORAN, Y. Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge, 2020a.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage II** - Knowledge genres. In: MARTIN, J.R.; MATON, K.; DORAN, Y. Accessing academic discourse - Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory. London and New York: Routledge, 2020b.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage I**: curriculum genres. To appear in J Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University, 2015.

ROSE, D. **Building a pedagogic metalanguage II**: knowledge genres. A major discussion of R2L pedagogy focused on teacher education. In Martin [Ed.] *Applicable Linguistics and Academic Discourse*. Shanghai Jiao Tong University, 2015.

ROSE, D. **Designing pedagogic registers**: Reading to Learn. In D. Caldwell, J. Knox & J.R. Martin (eds.) *Developing Theory: A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics*. London: Bloomsbury, to appear 2020.

ROSSI, A. M. **Análise de instâncias de gêneros de texto da família dos argumentos na abordagem sistêmico-funcional em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio**. 2019. 295 p., Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

ROTHERY, J. **Story Writing in Primary School**: Assessing Narrative Type Genres. Unpublished PhD thesis, Department of Linguistics, University of Sydney, 1990.

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

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. **Genre and Institutions**. London and New York: Continuum, 2000. p. 231-265.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. Contexto: São Paulo, 2010.



SACRINI, M. **Leitura e escrita de textos argumentativos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

SANTORUM, K. **O efeito tridimensional obtido com o Ciclo reading to learn** – a apropriação de uma metalinguagem pedagógica – emoldurado pela linguística sistêmico-funcional. 2019. 234 p. Tese (Doutorado em Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA, T. S. **Nos caminhos da natureza: análise de gêneros na abordagem Sistêmico-Funcional em livros didáticos de ciências naturais**. 2016. 295 p., Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

SILVERMAN, D. **What is qualitative research?** In: SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

SOARES, R. M. **Gêneros em contos e crônicas em livros didáticos de português no Ensino Médio: um estudo sistêmico-funcional**. 2018. 438 p. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2018.

SOUZA, A. A. **gradação: força e foco**. In: VIAN Jr, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D P. (Orgs.). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de AVALIATIVIDADE*. São Paulo, Pedro & João Editores, 2011.

SOUZA, M. **Ciclo de Ensino e Aprendizagem, gramática e contexto: um estudo do uso dos processos em “estórias” na escola**. 2016. 166 p., Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, PE, 2016.

TEL4L. *Selecting and Analysing Texts*. In: **Workshop Comenius Multilateral Project - Reading to Learn** (Book 2). Austrália: 2011-2013.

THOMPSON, G.; THETELA, P. **The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse**. *Text*, n.15, v.1, 1995, p. 103- 127.

TORRES, M. R. **Hóspedes Incômodas? Emoções na sociedade norte-americana**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Bahia. Brasil, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIBBLE, C. **Writing**. Oxford: OUP, 1996.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n. 3, set./ dez., 2005, p 443-466.

TURNER, J. **Origens das emoções humanas**. Um inquérito sociológico acerca da evolução da afetividade. Tradução de Sofia Lemos. Lisboa: instituto Piaget, 2003.

UFRJ. Faculdade de Letras. **Projeto Norma Urbana Oral Culta**. Rio de Janeiro, 1970.

VASCONCELOS, E. T.; BORTOLUZZI, V. I. A redação do Exame Nacional do Ensino Médio na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, 2019, p. 1-17.

VEEL, R. The greening of school science: ecogenesis in secondary classrooms. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. **Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science**. London: Routledge, 1998, p. 114-151.

VIAN JR, O. et al. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de AVALIATIVIDADE**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, O.; MENDES, W. V. O sistema de CONJUNÇÃO em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. **Letras**, v. 50, 2015, p. 163-186.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, [1984] 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WEBER, S. **Ditadura civil-militar em livro didático de história: uma análise de gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem**. 2018, 196 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

WESTHOFF, I. A didactic sequence based on the Reading to Learn program: a proposal to teach the narrative genre in primary educación in Chile. **Lenguaje y textos**, 46, 2017, P. 19-28.

WHITTAKER, R.; LLINARES, A. CLIL ins social science classrooms: analysis of spoken and written productions. In: ZABORE, Y. R.; CATALÁN, J. (Eds.). **Content Language integrated learning: Evidence from research in Europe**. London: Multilingual Matters, 2009, p. 215-234.

WHITE, P.R.R. Death, Disruption and the Moral Order: the Narrative Impulse in Mass-Media Hard News Reporting. In: **Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School**, Christie, F.Martin, J.R., London: Cassell, 1997, p. 101-133.

WOODWARD-KRON. The role of genre and embedded genres in tertiary students' writing. **Prospect**, v. 20, n. 3, p. 24-41, dez. 2005.



**APÊNDICE A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Proposta de metodologia Sistemico-Funcional para elaboração de atividades escolares de Desconstrução de estórias.

Pesquisador responsável: Cristiane Fuzer

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 3220 8359

Local da coleta de dados: Escola Pública de Ensino Fundamental

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de respostas escritas às atividades de leitura de textos, produzidas por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Santa Maria-Rs, no contra turno das aulas regulares, durante participação em oficinas do projeto de ensino e extensão “Ateliê de Textos”, com desenvolvimento previsto para o segundo semestre de 2019.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3319 A, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Cristiane Fuzer. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, 01 de outubro de 2018

  
.....

Assinatura do pesquisador responsável



**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

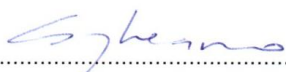
Eu Silvana Lúcia Costabeber Guerino, abaixo assinada, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Ramos Castro, localizada no bairro Diácono João Luiz Pozzobom, Santa Maria, RS, autorizo a realização do estudo *Proposta de metodologia sistêmico-funcional para elaboração de atividades escolares de desconstrução de estórias*, a ser conduzido pelos pesquisadores Profa DR Cristiane Fuzer e Profa MS Carla Carine Gerhardt.

Fui informado, pela responsável do estudo, sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 20 de agosto de 2018

EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro  
D.E. 123 – 28/12/2016  
SANTA MARIA / RS

  
.....  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Silvana Guerino  
Portaria nº 2075/2017  
DIRETORA



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Proposta de metodologia Sistêmico-Funcional para elaboração de atividades escolares de Desconstrução de estórias.

Pesquisador responsável: Professora Doutora Cristiane Fuzer

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8359. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 322, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Ramos Castro, localizada no bairro Diácono João Luiz Pozzobom, Santa Maria, RS

Eu Cristiane Fuzer, responsável pela *Proposta de metodologia Sistêmico-Funcional para elaboração de atividades escolares de Desconstrução de estórias*, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar modos de elaboração de atividades de leitura detalhada para desconstrução dos gêneros episódio e *exemplum*, com foco nos sistemas semântico-discursivos de Ideação, Avaliatividade e Periodicidade, voltadas a estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Acreditamos que ela seja importante porque pode funcionar como um modo eficaz de utilização da linguagem em textos para ler e escrever gêneros da família das estórias.

Para sua realização será feito o seguinte: análise de textos que instanciam episódio e *exemplum*; mapeamento e análise de atividades sistêmico-funcionais para leitura de gêneros em diferentes línguas; construção de princípios metodológicos de produção de atividades didáticas de leitura de estórias; produção de atividades com base nos resultados das análises dos textos e nos princípios; aplicação das atividades em oficinas do Ateliê, com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental; análise das respostas dos estudantes e, a partir disso, revisão das atividades e dos princípios metodológicos de sua elaboração. Sua participação ocorrerá na aplicação

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000, 97105900 – Santa Maria – RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

---



das atividades, em que suas respostas (orais ou escritas) às atividades servirão como *corpus* de análise do estudo piloto.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os encontros que envolvem a leitura detalhada das histórias serão filmados. Assim, você corre o risco de ter sua imagem vista por outros pesquisadores em outros momentos. Também, iremos coletar as respostas escritas às atividades de leitura. Você corre o risco de se sentir envergonhado pela resposta frente ao professor. Ao apresentar respostas orais, você também pode se sentir envergonhado frente ao professor ou aos colegas. Por isso, é reservado a você o direito de permanecer em silêncio ou de não escrever as respostas. Você pode somente assistir às leituras e discussões das respostas ou participar quando for de sua vontade.

Os benefícios que esperamos como estudo são aprender a ler histórias a partir de uma perspectiva linguística. Com isso, você estará preparado para ler e compreender outros textos do mesmo gênero, além de estar munido de subsídios para produzir textos da família das histórias. Esta pesquisa apresenta benefícios importantes para a educação, em especial para o ensino de produção textual e Língua Portuguesa nas escolas, pois realiza uma experiência com uma metodologia diferenciada para trabalhar com a leitura e produção textual. Com isso, novas formas de trabalho serão incentivadas a serem realizadas a partir dessa que você fez parte.

Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela mediadora do projeto (também pesquisadora responsável), pela orientadora do projeto, professora Cristiane Fuzer, além dos professores, coordenadores e diretores a sua escola.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000, 97105900 – Santa Maria – RS  
– 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

---

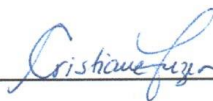
Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário



\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, ..... de ..... de 20.....



## APÊNDICE D – ASSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

### ASSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Título do estudo: Proposta de metodologia Sistêmico-Funcional para elaboração de atividades escolares de Desconstrução de estórias.

Pesquisador responsável: Professora Doutora Cristiane Fuzer

Instituição/Departamento: Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFSM

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8359. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 322, CEP 97105-970 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Lourdes Ramos Castro, localizada no bairro Diácono João Luiz Pozzobom, Santa Maria, RS

Nome da criança/adolescente: \_\_\_\_\_

Caro (a) aluno! Olá, sou a Professora Carla Carine Gerhardt, estudante de pós-graduação do Doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Eu e minha orientadora, Professora DR Cristiane Fuzer, também da UFSM, por meio deste documento, convidamos você a participar da pesquisa de doutorado que investiga metodologias para leitura estórias por estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Você está convidado(a) a participar da aplicação desta pesquisa, uma vez que seus pais ou responsáveis já concordaram com isso e assinaram o documento de aceitação. No entanto, você tem liberdade para escolher se deseja ou não fazer parte dos trabalhos elaborados e, em caso de dúvidas, pode ainda, conversar com seus responsáveis ou com quem achar conveniente, a fim de tomar sua decisão.

1) Do documento: este documento será elaborado em duas vias. Uma permanecerá com o participante e a outra com o pesquisador responsável.

2) **Objetivos:** investigar uma proposta para elaboração de atividades de leitura de gêneros textuais da família das estórias sob a perspectiva Sistêmico-Funcional.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000, 97105900 – Santa Maria – RS – 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.



**3) Escolha dos participantes:** você foi escolhido(a) para participar porque a proposta de leitura é para ser aplicada na sua escola, com alunos que estejam na sua classe (6º ano do Ensino Fundamental).

**4) Voluntariedade de participação:** sua participação é de suma importância para nós e será feita de forma voluntária, ou seja, você é quem decide se quer ou não fazer parte desta pesquisa. Gostaríamos muito de contar com você, mas se após aceitar participar do projeto e, no decorrer do processo decidir desistir, você pode. Nada mudará na sua relação com os profissionais que lhe atendem, não haverá nenhum problema.

**5) Procedimentos:** para participar desta pesquisa, você irá frequentar às oficinas de leitura e produção textual do Ateliê de Textos. As atividades da oficina ocorrerão no turno inverso às suas aulas na escola, uma vez por semana, para não intervir no andamento das atividades da escola.

Esse trabalho ajudará você no estudo da linguagem para leitura de estórias. Inicialmente, você irá participar de atividades de leitura de exemplares de gêneros da família das estórias. Concomitantemente, você e seus colegas responderão oralmente e depois por escrito a questões sobre essas estórias. Essas questões são sobre os personagens, os lugares, o enredo e como a linguagem é utilizada para construir tudo isso no texto. Tudo isso será feito com a ajuda da professora mediadora. Todos os encontros serão filmados, para que, em outro momento, a professora possa analisar se os objetivos de aprendizagem esperados pelas questões foram alcançados. Além disso, as respostas escritas por você e seus colegas serão coletadas, para os mesmos fins de análise.

**6) Riscos:** os encontros que envolvem a leitura detalhada das estórias serão filmados. Assim, você corre o risco de ter sua imagem vista por outros pesquisadores em outros momentos. Contudo, seus pais já aceitaram a utilização da imagem de vocês para fins de pesquisa e nós garantimos que suas imagens serão utilizadas apenas para esse fim.

Também, iremos coletar as respostas escritas às atividades de leitura. Você corre o risco de se sentir envergonhado pela resposta frente ao professor. Ao apresentar respostas orais, você também pode se sentir envergonhado frente ao professor ou aos colegas. Por isso, é reservado a você o direito de permanecer em

silêncio ou de não escrever as respostas. Você pode somente assistir às leituras e discussões das respostas ou participar quando for de sua vontade.

**7) Desconfortos:** você poderá se sentir desconfortável no caso alguma de suas ideias não ser acolhida pelo grupo se, por algum motivo, você se sentir desconfortável com a participação no projeto, você tem o direito de desistir da oficina.

**8) Benefícios:** você poderá aprender a ler estórias a partir de uma perspectiva linguística. Com isso, você estará preparado para ler e compreender outros textos do mesmo gênero, além de estar munido de subsídios para produzir textos da família das estórias. Esta pesquisa apresenta benefícios importantes para a educação, em especial para o ensino de produção textual e Língua Portuguesa nas escolas, pois realiza uma experiência com uma metodologia diferenciada para trabalhar com a leitura e produção textual. Com isso, novas formas de trabalho serão incentivadas a serem realizadas a partir dessa que você fez parte.

**9) Incentivos:** esta pesquisa não oferece incentivo financeiro, pois as regulamentações éticas brasileiras proíbem oferecer incentivos financeiros ou outros que possam interferir na plena liberdade de consentir na participação em pesquisa, exceto quando se tratar de reembolsos para as despesas de viagem e alimentação.

**10) Confidencialidade:** assumimos o compromisso de não revelar as identidades dos participantes desta pesquisa, pois são confidenciais. Somente os investigadores e aplicadores da prática terão acesso às informações coletadas na pesquisa, ou seja: "Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar".

**11) Divulgação dos resultados:** depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para você e seus pais, assim como poderão ser publicados em tese de doutorado, podendo ainda aparecer em revista, livro, conferência, etc.

**12) Direito de recusa ou retirada do assentimento informado:** reforçamos que sua participação é voluntária, ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

**13) Contato:** caso seja necessário, se você encontrar alguma dificuldade ou se tiver dúvidas, poderá entrar em contato com:

- Carla Carine Gerhardt – autora do projeto. Email: carla.gerhardt@hotmail.com  
Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000, 97105900 – Santa Maria – RS  
– 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

---

- Cristiane Fuzer – orientadora do projeto. Email: [crisfuzerufsm@gmail.com](mailto:crisfuzerufsm@gmail.com)

**14) Contato com o CEP:** o CEP é:

*Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: [cep.ufsm@gmail.com](mailto:cep.ufsm@gmail.com). Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.*

**15) Certificado do assentimento:** eu entendi que a pesquisa é sobre a *investigação de metodologias de produção de atividades de leitura detalhada de estórias*. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que *precisarei responder a questões de leitura sobre estórias*. Eu aceito participar dessa pesquisa.

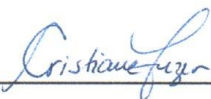
Assinatura da criança ou adolescente:

---

Assinatura dos pais/responsáveis:

---

Assinatura do pesquisador:

---

Santa Maria,.....de .....de 20.....

**ANEXO A – MAPEAMENTO DE GÊNEROS ESCOLARES DA ESCOLA DE SYDNEY**

<b>Propósito Geral</b>	<b>Família</b>	<b>Gênero</b>	<b>Propósito Específico</b>	<b>Etapa</b>
Entreter	Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
		Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
		Exemplo	Julgar o caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
		Episódio	Compartilhar uma reação emocional	Orientação Evento Importante Reação
		Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação Evento Comentário
		Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulos
Informar	Histórias	Relato Autobiográfico	Relatar eventos da própria vida	Orientação Eventos
		Relato Biográfico	Relatar estágios da vida de outras pessoas	Orientação Eventos
		Relato Histórico	Relatar eventos históricos	Pano de fundo Eventos
		Relato Explicativo	Relatar	Pano de fundo Explicação do evento
	Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
		Explicação condicional	Explicar causa e efeito	Fenômeno Explicação
		Explicação fatorial	Explicar múltiplas causas	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
		Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos	Fenômeno: causa Explicação: consequência
	Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Propósito Equipamento Passos
		Relato de procedimento	Relatar observações	Propósito Método Resultados
		Instrução para análise <sup>148</sup>	Solicitar a análise de fato/ situação social	Propósito Objeto de Análise Perguntas
	Relatório	Relatório descritivo	Classificar e descrever tipos de fenômenos	Classificação Descrição de um fenômeno
		Relatório classificativo		Classificação Descrição de tipos de fenômenos
		Relatório composicional		Classificação Descrição das partes de fenômeno

<sup>148</sup> Gênero Identificado por Silva (2016) a partir de análise de gêneros da LSF em LD brasileiro de Biologia.



Avaliar	<b>Argumentos</b>	Exposição	Argumentar para um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
		Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
	<b>Reação a textos</b>	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
		Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
		Resposta Crítica	Reagir à mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

Fonte: Traduzido e adaptado por Pinton (2016), com base em Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) e adaptado por Silva (2016).

## ANEXO B – TEXTOS DOS ALUNOS

### Texto produzido por J7 antes da dinamização do CEA

*\_ Um dia eu estava no patio da minha casa brincando, quando começou a chover assim fazendo eu ir para dentro de casa mas quando eu estava entrando eu vi que não estava chovendo em uma parte do patio eu fiquei impresionado porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida. <sup>149</sup>*

Fonte: J7AD.

### Texto produzido por B6 antes da dinamização do CEA

*Um dia eu, meu pai Minha mãe estávamos sentados na frente de casa e Minha mãe pediu para o meu pai para ensinar ela a andar de moto, e quando ela começou a andar eu estava brincando e a rua era uma decida e o meu pai gritou para a minha mãe parar porque ela ia bater no poste e ela não conseguiu parar e o meu pai puxou ela pela blusa e a minha mãe quase caiu da moto do meu pai. E bem na hora a moto se apagou.*

Fonte: B6AD.

### Primeira versão da Construção Conjunta

*O dia do crepes*

*Na nossa escola, estudam os alunos do ensino fundamental, quase todos gostam dela. Os professores, que são legais, dão aula para nós, que somos do 6º e 7º anos.*

*Certo dia frio e nublado estávamos comemorando o dia do estudante no refeitório, que era grande, iluminado, com mesas, bancos, janelas e portas. Ele era todo branco.*

*Todos os anos no dia do estudante nós ganhamos alguma coisa. Neste ano ganhamos algo especial: crepes. Eles eram salgados, de queijo e presunto, e doces, de chocolate. Eles foram feitos pelas professoras de ciências e portugues.*

*Mesmo com muita fila nos sentimos ansiosos e quando ganhamos os crepes nos sentimos muito felizes.*

*Depois disso não teve mais aula e fomos embora.*

Fonte:CC1.

### Primeira versão da Construção Individual de J7

*Num dia que eu fui para formigueiro para visitar minha Bisavó eu tinha uns 10 anos era inverno eu tinha ido aproveitar as férias que tinha tido naquele período estava muito frio porque era um lugar com altitude, de manhã ficava lindo o geada A manhã, com as parreiras de uvas, e o açude estavam lindos, todos os dias de manhã eu ia tomar café quente saído daquele fogão a lenha que eu lembro até hoje uma coisa impressionante era o congelamento do açude que só dava para ver se você fosse ao local a 6 horas da manhã quando descobri isso pedi para minha vó me levar ao Açude naquele horario, de manhã quando cheguei la o Açude estava congelado eu achei aquilo impressionante e lindo eu adorei e gostaria de ver novamente.*

Fonte: J7C11.

### Primeira versão da Construção Individual de B6

<sup>149</sup> Mantivemos os textos dos alunos como no original, sem adequação à norma-padrão da língua portuguesa, conforme justificado na seção 4.4 do capítulo de Metodologia.

*Certo dia de muito calor, uma grande veterinária estava pronta para ir trabalhar quando o seu telefone toca: TRIM, TRIM, TRIM... então Ana atende e fala:*

*– Alô, Quem fala? então a pessoa respondeu: – Alô, Sou eu a Anthonela.*

*Ana – Oi, Anthonela tudo bem com você?*

*Anthonela – tudo, e com você?*

*Ana – Eu estou bem, Agora eu preciso ir trabalhar.*

*Anthonela – Tá, Nós se falamos depois tchau!*

*Ana – tchau.*

*Logo após desta conversa Ana foi trabalhar feliz e contente por ter reencontrado a sua melhor amiga de infância.*

*Fim!!!*

Fonte: B6CI1.

### **Versão Final da Construção Individual de J7**

#### *O açude congelado*

*Estavam chegando as férias de inverno, aquele período que tem interrupção nas aulas no inverno, quando recebi a notícia que minha vó me levaria para a casa da minha bisavó, que ficava em Formigueiro. Eu sempre ia para formigueiro nas férias de verão, mas nas de inverno era a primeira vez que eu iria. Quando soube disso, eu fiquei animado. Chegaram as férias de inverno e minha vó e eu fomos a Formigueiro.*

*Chegando a Formigueiro, estava frio, porque é um lugar com bastante altitude, e como era uma meio que fazenda tinha bastantes animais como os patos, pássaros, Galinhas, Vacas e muitos outros. No primeiro dia, quando eu cheguei, já estava anoitecendo, então eu só jantei e fui dormir.*

*De manhã, eu fui para a cozinha, e a minha bisavó estava fazendo café da manhã, que vinha acompanhando o café, feito no fogão a lenha, pão de casa. Eu gosto de café feito no fogão a lenha, porque parece mais natural e porque eu também adoro o cheiro de lenha queimando. Logo depois disso, eu saí de casa e tinha tido geada, que estava linda nas parreiras de uva, no mesmo dia, à tarde, meu primo, que veio para casa da minha bisavó, me contou que o açude ficava congelado, mas para só logo cedo da manhã. Ver ele congelado seria muito legal. Por isso, eu fui pedir para que minha vó que me levasse ao açude às 6h do dia seguinte, mas ela falou que de manhã, era muito frio para ir. Eu insisti, e ela disse que me levaria.*

*Chegando a manhã seguinte, ela me levou ao açude. Eu achei lindo ver aquilo congelado, pois estava brilhante e parecia outro lugar. Eu adorei ver aquilo, pois é muito bonito e adoraria ver novamente.*

Fonte: J7CIF.

### **Versão final da Construção Individual de B6**

#### *A conversa*

*Certo dia de muito calor, uma grande veterinária chamada Ana estava saindo de casa e o seu telefone tocou: Trim, Trim, Trim.*

*Era sua melhor amiga de infância. Ana atendeu seu telefone e falou:*

*– Alô! Quem fala?*

*– Alô! Sou eu, sua melhor amiga de infância, Anthonela.*

*– Anthonela, como você descobriu o número do meu telefone?*

*– Eu peguei com sua tia Clara.*

*– Ah, tá! Mas me diz, onde você está morando?*

*– Eu estou morando aqui em São Leopoldo e você?*

*– Eu moro aqui, nesta cidade maravilhosa, em Santa Maria.*

*– Que bom. Mas eu estou pensando em ir embora para aí, pois eu estou me sentindo muito sozinha.*

*– Tá bom. Quando você vir me avisa que eu vou te encontrar na rodoviária, ok?*

*– Tá, eu vou te avisar.*

*– Mas você vem sozinha ou vem com alguém?*

*– Não, eu vou sozinha.*

– Tá, agora eu preciso ir trabalhar, mas nós nos encontraremos lá na rodoviária, ou na praça, que tal?

– Pode ser, mas qual praça?

– Na praça do Male.

– Mas que dia?

– Numa sexta-feira que eu estou de folga.

– Tá, até mais.

– Tchau, beijos.

Depois desta conversa Ana foi trabalhar com uma alegria enorme. Ela contou para seus familiares e amigos. Anthonela ficou muito feliz ao saber que Ana estava aguardando o seu retorno.

Fonte: B6CIF.

### Versão final da Construção Conjunta

#### *O dia dos crepes*

*Era uma vez, uma escola em que todos os anos os alunos ganhavam algo especial no dia do estudante. Alguns alunos estavam esperando algo especial neste ano, mas ninguém sabia o que era, apenas que era um lanche.*

*Luís, que era muito curioso, foi até a cozinha bisbilhotar. Chegando lá, a cozinheira falou que o lanche especial que os estudantes ganhariam era crepes. Ela também pediu que ele não contasse a ninguém o que era a surpresa. Luís voltou para a sala e manteve o segredo.*

*Logo após o recreio, todos os alunos foram ao refeitório. Chegando lá a coordenadora falou que era crepes o lanche especial. Grande parte dos alunos estavam felizes, porque crepes é bom e era um lanche diferente daquele que todos os dias recebiam. Laís não sentiu tanta felicidade, porque ela já havia comido crepes várias vezes.*

*No refeitório, os alunos viram que os crepes foram feitos pelas professoras de ciências e português. Todos os alunos ficaram impressionados com a generosa atitude das professoras, porque não é o que normalmente elas fazem. Elas compraram os ingredientes do recheio e trouxeram as crepeiras de casa, e a escola forneceu a massa.*

*No refeitório os alunos ficaram sentados em cadeiras em círculo. Eles esperaram ansiosos por alguns minutos, até que cada aluno ganhou um crepe. Eles puderam escolher entre doce ou salgado. Os salgados eram de queijo e presunto, e os doces de chocolate. Os alunos acharam muito bons esses sabores e, além disso, eles puderam fazer fila para repetir.*

*Depois de comerem os crepes, os alunos não tiveram mais aula e foram para casa. Ao meio-dia, alguns já estavam satisfeitos com o lanche especial que comeram na escola e nem almoçaram. Murilo tinha comido seis crepes e, por isso, ficou com dor de barriga, mas feliz com os crepes.*

*Ana não havia ido à escola naquele dia. Na manhã seguinte, Laís contou a ela que a turma ganhou crepes pelo dia do estudante. Ana ficou triste por não ganhar o lanche especial.*

*No final das contas, foi um dia muito legal pelo gesto das professoras, que emocionou a todos, até aqueles que não foram à aula.*

Fonte: CCF.