



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
PPGLLIT-MESTRADO**

FABIANA DOS SANTOS PEREIRA

**ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE REESCRITAS DA NARRATIVA “O BOTO
COR-DE-ROSA” COM BASE NA PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE
SYDNEY**

**ARAGUAÍNA
2025**

FABIANA DOS SANTOS PEREIRA

**ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE REESCRITAS DA NARRATIVA “O BOTO
COR-DE-ROSA” COM BASE NA PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE
SYDNEY**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, como requisito parcial para aprovação no mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva
Fonseca

**ARAGUAÍNA
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D722a Dos Santos Pereira, Fabiana .
ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE REESCRITAS DA
NARRATIVA “O BOTO COR-DE-ROSA” COM BASE NA
PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY / Fabiana
Dos Santos Pereira. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
206 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) --
Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Vilma Nunes da Silva Fomseca.

1. Análise de Narrativas. 2. . 3. .

CDD 410

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

FOLHA DE APROVAÇÃO


FABIANA DOS SANTOS PEREIRA

ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE REESCRITAS DA NARRATIVA “O BOTO COR-DE-ROSA” COM BASE NA PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY


Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT), Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, como requisito parcial para aprovação no mestrado.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca


Data da Aprovação: 01/07/2025

 Documento assinado digitalmente
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA
Data: 22/08/2025 14:23:56 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Vilma Nunes Da Silva Fonseca (UFNT)
Orientador(a)

 Documento assinado digitalmente
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA
Data: 22/08/2025 14:26:37 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque (UPE)
Examinador (a) Externa

 Documento assinado digitalmente
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA
Data: 22/08/2025 14:28:53 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros (UFNT)
Examinador (a) Externa

UMA APRESENTAÇÃO

Entre águas e memórias: reescrita que (re)conta lendas

Cresci às margens do rio Araguaia, onde o curso das águas se entrelaça às “estórias” que ecoam em minha memória. Estudei em uma escola da zona rural, em meio à natureza, e foi ali que, ainda criança, me encantei pelas lendas que circulavam entre os ribeirinhos. Falar sobre lendas, hoje, remete-me às narrativas do boto que ouvia naquela época, “estórias” que, mais do que contadas, eram sentidas e vivenciadas.

Esse fascínio pelas narrativas populares tornou-se uma das principais motivações para esta pesquisa, que analisa reescritas de lendas produzidas por alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Araguaína, Tocantins. A investigação se baseia na Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (2004), e na Pedagogia com Base em Gêneros de texto, de Rose e Martin (2012), buscando compreender como esses estudantes reescrevem lendas e ressignificam aspectos culturais e linguísticos no processo da escrita.

Além do meu interesse pelas lendas, outro fator determinante para esta investigação foi o trabalho desenvolvido pela minha orientadora, a professora doutora Vilma Nunes. Sua dedicação a projetos de leitura e escrita na Educação Básica não apenas me incentivou, mas também me fez sentir orgulho de fazer parte desse universo. Seu compromisso com a formação de leitores e escritores ampliou minha compreensão sobre os desafios e as possibilidades do ensino da língua portuguesa na educação básica.



Escola Municipal Marechal Rondon- 2003 4º Ano
Escola da autora da pesquisa.

Dedicatória,

*Aos olhos de uma mulher forte, cuja história se escreve com letras de coragem e dedicação, dedico esta dissertação à minha mãe, **Professora Maria Francisca Costa dos Santos**. Mulher que, por 31 anos, teceu os alicerces da educação em condições adversas, onde o amor à arte de ensinar se sobrepôs a tudo. Com a paciência de quem sabe que cada letra é uma chave para o futuro, ela semeou sabedoria em solo árido, ensinando a ler e a escrever.*

Na escola da zona rural, com turmas de multisseriado, onde os desafios eram tantos quanto os alunos, ela era mais que professora. Era a merendeira, a diretora e a mãe que estendia seu olhar, por vezes firme, para cada filho, não apenas o seu. Ela alfabetizou em uma escola feita de palha de coco babaçu, que por vezes molhava tudo, mas com sua força e amor, nunca deixou que nada apagasse o brilho de sua missão. Pessoas hoje advogadas, bancários, professores e psicólogos, cidadãos que, reconhecem nela a professora que, com coragem, fez da educação uma revolução silenciosa.

Não houve um momento desta pesquisa voltada para as práticas de ensino na educação básica que eu não me lembrasse dessa mulher, dessa professora, que semeou em mim não só o desejo de aprender, mas a honra de ser sua filha. Mãe, esta pesquisa é, de alguma forma, o reflexo do seu legado.

A você, minha eterna professora, que me ensinou a ler e a escrever a vida, com você esta obra é compartilhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao Senhor e Criador de todas as coisas, *Deus*, que me chamou e me conduziu ao propósito deste mestrado. Foi Ele quem guiou os meus passos quando os meus olhos se perdiam e acalmou minha alma quando as dúvidas me cercavam. Foi Ele quem soprou alento sobre mim quando o cansaço ameaçava silenciar meus sonhos. Toda honra, toda glória a Ti, meu Senhor.

Aos meus pais, *Antônio Pereira e Maria Francisca*, que, com alegria e firmeza, me ajudaram e sempre me incentivaram a trilhar os caminhos do saber. Foram vocês que me mostraram que a educação é estrada que leva a lugares que o dinheiro não pode comprar, mas o esforço e o amor, sim. A vocês, o meu mais profundo agradecimento. Jamais poderei dizer que não tive apoio, pois, em cada passo desta caminhada, lá estavam vocês.

Aos meus irmãos, *Fagno Santos e Franciel Santos*, que celebraram cada pequena conquista minha como se fosse de vocês, que compartilharam minhas fotos nos eventos acadêmicos, fazendo com que eu me sentisse vista, reconhecida e amada, mesmo à distância. Meus irmãos, eu jamais teria conseguido chegar até aqui sem a força que vinha do afeto de vocês.

Ao meu esposo, *Edimário Araújo*, que me ajudou de tantas formas: apoio financeiro, nas tarefas do lar e, acima de tudo, com sua presença. Em meio às exigências da pesquisa, muitas vezes eu não conseguia preparar o almoço, e ali você foi paciente e compreensivo. Obrigada por ser meu alicerce.

Ao meu filho, *Jorge Henrik*, minha força e meu incentivo diário. Obrigada, meu amor, por compreender minhas ausências e, mesmo tão pequeno, me perguntar sempre se eu estava conseguindo. Cada vez que você perguntava, eu sentia que, por você, eu precisava conseguir, precisava vencer.

Ao meu sobrinho, *Anthony Piêtro*, amor da titia, que sempre foi luz. Você sempre me deu motivos para sorrir quando os anseios desta jornada me dominavam por dentro. A você, minha mais calorosa gratidão.

À minha cunhada, *Liliane Barbosa*, que cuidou do meu filho quando precisei e que, com tanto carinho, arrumou meus cabelos quando o dinheiro mal cobria os custos dos eventos (rs). Como sou grata por sua vida, sua delicadeza e sua generosidade.

À minha sogra, *Áurea Monteiro*, que tantas vezes cuidou do meu filho com tanto zelo, que se dispôs a passar semanas em minha casa, assumindo tudo em minha ausência. E como esquecer dos looks, dos presentes? Sempre vesti alfaiataria nas apresentações porque você pensava na minha imagem melhor do que eu mesma. Tenho tanto a agradecer. Quando digo que trocaria de marido, mas jamais de sogra, é real. Eu tenho a melhor do mundo (rs).

Ao meu amiguinho *Lukas*, com “k”, que chegou quando a jornada acadêmica parecia deserta demais. Esteve comigo nos momentos de estudo, nas madrugadas de oração, nas faxinas (sim, nas faxinas! rs). Vivemos juntos uma fase árida e difícil e superamos. Como sou grata por sua amizade, por seu cuidado constante. Esta caminhada teria sido muito mais dura sem você. Você é meu exemplo de fé e perseverança, um farol quando as circunstâncias me faziam duvidar de mim mesma.

Ao meu amigo *Mailton Alves*, que foi minha dupla no estágio e no projeto Oficina do Texto. Como sou grata por sua ajuda, parceria e companheirismo. Sem você, eu não teria conseguido lidar com a léxico-gramática nos primeiros dias com os meninos do projeto. Você foi meu apoio, o melhor parceiro que eu poderia ter. Como sou grata por sua vida.

Ao meu querido amigo *João Pedro*, que sempre esteve ao meu lado nos desafios enfrentados ao longo desta caminhada. Juntos, dividimos os impasses da teoria, a preparação dos seminários e os anseios que, vez ou outra, insistiam em nos visitar. Você foi essencial nessa trajetória.

À minha orientadora, professora *Vilma Nunes da Silva Fonseca*, fui tão bem orientada. Como sou grata pelos seus “Fabiana, vamos precisar melhorar algumas coisas aqui...”, pelos links de eventos que você me enviava, pelos convites para visitar escolas. Com você, aprendi demais. Graças aos muitos eventos que vivemos, meu Lattes floresceu (rsr). Obrigada por tudo. A melhor orientadora que eu poderia ter. Quando estive dispersa, você me ancorou no mundo. Nunca fui “desorientada”, graças a Deus.

À minha amiga e professora *Jaiara Martins*, que cedeu gentilmente sua turma por mais de seis meses para o desenvolvimento das ações do projeto, que resultaram nos textos do *corpus* desta pesquisa. A doce e leve Jaiara, que sempre me recebeu com sorrisos, luz e generosidade. A você, minha mais sincera gratidão. Você é luz em forma de gente.

A todos vocês, com amor e ternura, dedico esta pesquisa. Se hoje este trabalho termina, saibam que ele carrega pedaços de cada gesto de carinho, de cada palavra de incentivo, de cada ombro estendido nos dias difíceis.

A linguagem é talvez a mais humana das criações, e é por meio dela que o homem se torna produtor de sentidos, criador de mundos, contador de histórias.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Este estudo analisa reescritas de narrativas produzidas por alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Araguaína, Tocantins, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 1999, 2004, 2014) e da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto (Rose; Martin, 2012). O *corpus* da pesquisa compreende versões iniciais (VI) e versões finais (VF) de reescritas da narrativa “O boto cor-de-rosa”, personagem lendário que, ao assumir forma humana, busca seduzir mulheres em bailes e festividades nas comunidades ribeirinhas amazônicas. As produções analisadas foram elaboradas no âmbito do projeto de ensino e extensão *Oficina do Texto*, vinculado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), cuja proposta didático-metodológica fundamenta-se nas estratégias de leitura e escrita do programa de letramento *Ler para Aprender (Reading to Learn)* (Rose; Martin, 2012). A partir do texto prototípico “O boto cor-de-rosa”, publicado na obra *Onze histórias e um segredo: desvendando as lendas amazônicas* (Sales, 2016), foram propostas atividades voltadas ao desenvolvimento do gênero narrativa. As ações foram desenvolvidas por meio de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), seguindo as etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) (Rose; Martin, 2012). As versões textuais foram analisadas em dois níveis: (i) o contexto situacional, que define o registro textual; e (ii) os elementos léxico-gramaticais do Sistema de Transitividade, que revelam as escolhas linguísticas associadas à construção de significados no texto. Os resultados evidenciam a relevância do ensino a partir da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto, uma vez que essa abordagem favorece práticas de letramento que articulam os saberes escolares às experiências socioculturais dos estudantes. Nesse contexto, o processo de escrita e reescrita, mediado pelas estratégias do CEA e pelos bilhetes orientadores (Fuzer, 2012) mostrou-se fundamental para que os textos finais se aproximassem das características do gênero narrativa e cumprissem seu propósito sociocomunicativo. Desse modo, a prática de reescrita não apenas reforçou o ensino pautado nos gêneros textuais, como também potencializou o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Pedagogia com base em gêneros de texto; Transitividade; Reescrita de Narrativas.

ABSTRACT

The present study analyzes rewritten narratives made by High School first year's students from a public school in Araguaína, Tocantins, in which was based on Systemic Functional Linguistics theory (Halliday: Mathiessen, 1999, 2004, 2014) and on Genres' Pedagogy. The research *corpus* encompasses initial and final versions of the *O boto cor-de-rosa* rewritten narratives; the character of this narrative is a Brazilian legend, of the species of a dolphin, that has the ability to shapeshift into a man in order to allure women and make them pregnant in festivals and parties in Amazon's communities that live by the river. The analyzed productions were elaborated during the teaching and extension project *Text Workshop*, which is related to the Federal University of the North of Tocantins (UFNT); the workshop aimed to propose a didactic and methodological strategies to help the students' reading and writing abilities, based on the literacy program *Reading to Learn* (Rose, Martin, 2012). Starting from the text *O Boto cor-de-rosa*, that is found in the work *Onze Histórias e um segredo: desvelando as lendas amazônicas* (Sales, 2016), it was proposed to the students some activities in order to develop the Genre of this aforementioned narrative text. The study was developed through an Action Research (Thoillat, 2011), following the stages of the Teaching and Learning Cycle (TLC) (Rose, Martin, 2012). The text versions were analyzed in two ways: i. the situational context; ii. And the elements of lexico-grammatical from the transitivity system, which reveals the linguistic choices related to the meaning construction of the text. The results showed the importance of teaching from Genres' pedagogy perspectives, as this theoretical approach proposes literacy practices that makes school's knowledge and students' socio-cultural experiences intertwined. In this context, the process of writing and rewriting, mediated by TLC (Fuzer, 2002) revealed itself as an essential part to make the students' final text closer to the narrative genre's characteristics and also to fulfill its socio communicative goals. Thus, the rewriting practice not only reinforced genre based teaching, but also enhanced the development of students' writing competence.

Keywords: Systemic Functional Linguistics; text genre's pedagogy; Transitivity; rewritten narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição de Execução do Projeto Oficina do Texto	26
Quadro 2 – Níveis Processuais do Ciclo de Ensino e Aprendizagem	27
Quadro 3 – Descrição dos critérios de análise	28
Quadro 4 – Primeiro bilhete orientado para T1	52
Quadro 5 – Sistematização das atividades realizadas durante a dinamização	55
Quadro 6 – Sistematização dos textos que compõem o corpus	57
Quadro 7 – Variáveis do Contexto Situacional e Metafunções da Linguagem	65
Quadro 8 – Constituintes da Oração	69
Quadro 9 – Componentes experiênciais da oração	70
Quadro 10 – Relação entre Contexto de situação e Texto.....	73
Quadro 11 – Gêneros Escolares Mapeados a Partir da Escola de Sydney	79
Quadro 12 – Gêneros da Família das Estórias	81
Quadro 13 – Fases que Podem Constituir Etapas das Estórias	84
Quadro 14 – Etapas da Lenda "O Boto-cor-de-Rosa Surdo"	87
Quadro 15– T1 completo na forma digitalizada	95
Quadro 16 – Segmentação do texto quanto à Léxico-Gramática em T1VI	99
Quadro 17 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T1VI	102
Quadro 17 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T1VI	102
Quadro 18 – T2 completo na forma digitalizada.....	104
Quadro 19 – Segmentação do texto quanto à Léxico-Gramática em T1VI	107
Quadro 20– Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T2VI	109
Quadro 21 – T3 completo na forma digitalizada	111
Quadro 22 – Segmentação do texto quanto à Léxico-Gramática	114
Quadro 23 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T3VI	117
Quadro 24 – T4 na forma digitalizada	119
Quadro 25 – Segmentação dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T4VI	121
Quadro 26 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T4VI	123
Quadro 27 – T5 na forma digitalizada	125
Quadro 28 – Segmentação dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T5VI	127
Quadro 29 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T5VI	132
Quadro 30 – T1VF completo na forma digitalizada	135

Quadro 31 – Segmentação dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T1VF	137
Quadro 32 – T2VF digitalizado	140
Quadro 33 – Sistematização dos resultados quanto ao Léxico-Gramática em T2VF	142
Quadro 34 – T3VF versão digitalizada.....	143
Quadro 35 – Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T3VF	145
Quadro 36 – T4VF versão digitalizada	147
Quadro 37 – Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T4VF	149
Quadro 38– T5VF versão digitalizada	151
Quadro 39– Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T5VF	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	20
Figura 2 – Escola Campo	23
Figura 3 – Registro do Projeto de extensão Oficina do Texto	28
Figura 4 – Capa da Obra "Onze Histórias e um Segredo	35
Figura 5 – Participantes da dinamização das estratégias do CEA	37
Figura 6 – Participantes do projeto na escrita diagnóstica	40
Figura 7 – Ciclo de ensino e aprendizagem	42
Figura 8 – Recorte do slide de apresentação do gênero lenda/Projeto Oficina do Texto	43
Figura 9 – Participantes do projeto Oficina do Texto – Atividade de leitura detalhada	45
Figura 10 – Texto de um dos participantes do projeto – 1ª Atividade de leitura detalhada	45
Figura 11 – Texto de um dos participantes do projeto – Atividade de leitura detalhada	46
Figura 12 – Scanner de atividade de leitura detalhada/Projeto Oficina do Texto	47
Figura 13 – Participantes do projeto – Atividade de construção de períodos	48
Figura 14 – Atividade – Proposta de produção textual – V1	49
Figura 15 – Participantes do projeto na produção da imagem ilustrativa da narrativa	50
Figura 16 – Participante do projeto na apresentação da primeira versão da narrativa	51
Figura 17 – Participante do projeto na apresentação da versão final das narrativas	54
Figura 18 – Estratificação da linguagem	61
Figura 19 – Modelagem de contexto e registro	62
Figura 20 – As metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as realizam	66
Figura 21 – Extrato da linguagem no contexto social	77
Figura 22 – Ciclo de ensino e aprendizagem da Escola de Sidney	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EB	Educação Básica
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
PPGLLIT	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
1.1 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	19
1.1.1 Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT).....	21
1.1.2 Escola Campo.....	23
1.1.3 Projeto de Extensão Oficina do Texto.....	25
1.1.4 A BNCC e as Práticas de Linguagem na Educação Básica.....	29
1.2 Caminhos Metodológicos da Pesquisa	33
1.2.1 O Contexto da Pesquisa.....	33
1.2.2 O Início da Investigação.....	34
1.2.3 Contexto da Dinamização do CEA.....	38
1.2.4 Participantes das Estratégias do CEA.....	37
1.2.5 Escrita Diagnóstica.....	39
1.3 Estratégias do CEA	41
1.3.1 Desconstrução da Narrativa.....	43
1.3.2 Construção Individual da Narrativa.....	49
1.4 Constituição do <i>Corpus</i>	54
1.5 Procedimentos de Análise	58
CAPÍTULO II	
UMA JORNADA TEÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES	60
2.1 Linguística Sistêmico-Funcional (Lsf)	60
2.1.1 Noções de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF).....	67
2.1.2 A Transitividade na LSF.....	68
2.2 Contexto: A Linguagem em Funcionamento	72
2.2.1 Texto: A Linguagem em Funcionamento.....	73
2.2.2 Linguagem como Sistema Sociossemiótico.....	75
2.3 Gêneros de Texto na Perspectiva Sistêmico-Funcional	76
2.3.1 Família de Gêneros de Texto.....	78
2.3.2 Gêneros de Texto da Família das Estórias.....	81
2.3.3 Gênero Narrativo.....	85

2.4 Pedagogia com Base em Gênero De Texto e o CEA.....	89
CAPÍTULO III	
3 ANÁLISE DE REESCRITAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA.....	93
3.1 Realizações Contextuais e Linguísticas nas Versões Iniciais (VI) dos Textos Produzidos pelos Alunos durante a Dinamização do CEA.....	94
3.1.1 Realizações Contextuais em T1 VI.....	95
3.1.2 Realizações Linguísticas em T1 VI.....	98
3.1.3 Realizações Contextuais em T2 VI.....	104
3.1.4 Realizações Linguísticas em T2 VI.....	107
3.1.5 Realizações Contextuais em T3 VI.....	111
3.1.6 Realizações Linguísticas em T3 VI.....	113
3.1.7 Realizações Contextuais em T4 VI.....	118
3.1.8 Realizações Linguísticas em T4 VI.....	121
3.1.9 Realizações Contextuais em T5 VI.....	124
3.1.10 Realizações Linguísticas em T5 VI.....	127
3.1.11 Resultados Observados nas Versões Iniciais.....	133
3.2 Análises das Realizações Léxico-Gramaticais nas Versões Finais (VF) dos Textos Produzidos pelos Alunos durante a Dinamização do CEA.....	134
3.2.1 Realizações Léxico-Gramaticais em T1 VF.....	135
3.2.2 Realizações Léxico-Gramaticais em T2 VF.....	139
3.2.3 Realizações Léxico-Gramaticais em T3 VF.....	143
3.2.4 Realizações Léxico-Gramaticais em T4 VF.....	146
3.2.5 Realizações Léxico-Gramaticais em T5 VF.....	151
3.3 Análise Comparativa entre a Versão Inicial e a Versão Final dos Textos Produzidos pelos Alunos.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	166
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

No vasto universo das narrativas regionais, as lendas da Região Norte do Brasil não são apenas “narrativas”; elas são testemunhos vivos das tradições, crenças e saberes do povo dessa região. Este estudo mergulha na relação entre as estórias ancestrais da Amazônia e as abordagens da Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Explorando a Pedagogia com base em Gêneros de Texto (Rose; Martin, 2012) como uma lente para reescrever e reinterpretar essas lendas, nossa pesquisa busca não apenas analisar essas narrativas, mas também, destacar o modo como suas reescritas podem enriquecer a compreensão do ensino da Língua Portuguesa.

Ensinar a ler e escrever é, antes de tudo, ensinar a ver o mundo através das palavras” (Saramago, 1996). Tal como um artista esculpe minuciosamente cada detalhe de sua obra, o escritor em formação aprende a moldar significados, reorganizar ideias e insuflar vida às palavras que antes permaneciam inertes. Halliday (1994) nos recorda que a língua, em suas múltiplas formas, constitui uma das mais importantes manifestações culturais de um povo. Nesse sentido, a escrita transcende a mera transcrição de palavras, configurando-se como um processo transformador, no qual os escritores não apenas escrevem, mas reescrevem, ressignificando suas vivências e inscrevendo nelas novas possibilidades de expressão de seu contexto e de sua cultura.

A escrita constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e cidadão dos sujeitos. No contexto brasileiro, a escola desempenha papel central nesse processo, assumindo a responsabilidade de promover a leitura e a escrita como práticas pedagógicas imprescindíveis à formação integral dos estudantes. Na Educação Básica, essas habilidades não se restringem ao cumprimento de conteúdos curriculares, mas configuram-se como ferramentas essenciais ao exercício da autoria, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à inserção nas práticas sociais. Escrever e ler, nesse sentido, são atos que envolvem não apenas o domínio técnico da língua, mas também a capacidade de significar o mundo, interpretar experiências e participar dos discursos que atravessam a vida em sociedade.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como foco a análise de narrativas reescritas¹ por alunos da 1ª série do Ensino Médio (EM) de uma escola pública localizada em Araguaína, Tocantins. A investigação ancora-se nos pressupostos da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) (Halliday; Matthiessen, 1999, 2004, 2014), especialmente no sistema de Transitividade, e na abordagem da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto (Rose; Martin,

¹ O termo “reescrita”, nesta pesquisa, é usado, de acordo com Gonçalves e Bazarim (2009), “para se referir atividades de mudança, reestruturação, adequação do texto provocadas por outro sujeito que não o produtor do texto.

2012), considerando os aspectos ideacionais e contextuais que orientam a produção textual dos alunos.

Para compreender de forma mais ampla os fundamentos que norteiam esta pesquisa, é importante considerar os documentos oficiais que regem a educação brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca o domínio dos gêneros textuais em contextos de uso como essencial para a aprendizagem na Educação Básica, defendendo uma proposta de ensino que promova o letramento, a criticidade e a inserção dos estudantes nas práticas sociais permeadas pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018). Nesse contexto, a adoção de abordagens educacionais que integrem a leitura e a escrita de gêneros contextualizados torna-se central para um ensino mais eficaz da língua portuguesa.

É nesse viés que se insere o projeto de Ensino e Extensão *Oficina do Texto*, desenvolvido em uma escola pública de Araguaína-TO, que tem implementado o programa de letramento *Reading to Learn / Ler para Aprender* (Rose; Martin, 2012), com o intuito de fortalecer as práticas de leitura e escrita por meio de gêneros textuais significativos à realidade dos alunos. A experiência como monitora voluntária nesse projeto despertou reflexões que culminaram na delimitação da presente pesquisa. Contudo, é importante destacar que, embora vinculada às ações do projeto, esta investigação possui recorte e objetivos próprios, centrados na análise contextual e linguística das reescritas produzidas pelos alunos.

Observamos que, apesar de as diretrizes curriculares reconhecerem a relevância do trabalho com gêneros textuais como meio de desenvolvimento das competências linguísticas e cidadãs dos estudantes, é recorrente, no contexto da escola pública, a dificuldade dos alunos em produzir textos que expressem significados compatíveis com os propósitos comunicativos de cada gênero. No caso das narrativas, tais dificuldades se manifestam na ausência de articulação entre estrutura linguística, contexto sociocultural, intencionalidade discursiva e autoria. Nesse cenário, mobilizamos o seguinte problema de pesquisa: como os recursos léxico-gramaticais da Metafunção Ideacional, articulados às variáveis do Contexto de Situação que configuram o registro textual, contribuem para a construção de significados em narrativas produzidas por alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Araguaína-TO?

Com base nessa problemática, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar de que modo os recursos linguísticos da Metafunção Ideacional, em articulação com o Contexto de Situação, operam na construção de significados em reescritas de narrativas produzidas por

estudantes da 1ª série do EM da Educação Básica. Para alcançar esse propósito, propomos os seguintes objetivos específicos: i) descrever e interpretar as variáveis contextuais que configuram o registro textual nas produções dos alunos; ii) identificar e analisar os recursos léxico-gramaticais do Sistema de Transitividade, com foco nos tipos de Processos, Participantes e Circunstâncias, a fim de evidenciar as escolhas linguísticas mobilizadas na construção de significados nas narrativas escritas e reescritas.

O *corpus* desta pesquisa é composto por versões iniciais (VI) e finais (VF) de reescritas da narrativa do “Boto cor-de-rosa”, personagem lendário amazônico que, ao assumir forma humana, seduz mulheres em bailes e festas nas comunidades ribeirinhas. Essas produções foram desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão *Oficina do Texto*, vinculado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), durante atividades de leitura e escrita orientadas pelo Programa de Letramento Ler para Aprender (*Reading to Learn*). A partir do texto-base “O boto cor-de-rosa” extraído da obra *Onze Histórias e um Segredo: Desvendando as Lendas Amazônicas* (Sales, 2016), foram modeladas atividades didáticas voltadas à leitura e à escrita, respeitando as características estruturais de uma narrativa.

Essas produções resultam de uma pesquisa-ação orientada pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), modelo didático desenvolvido por pesquisadores da Escola de Sydney (Rose; Martin, 2012), que estrutura o ensino da leitura e da escrita a partir de etapas sistemáticas e interativas. Nesse processo, os alunos foram conduzidos por práticas pedagógicas que favoreceram tanto a apropriação das características de uma narrativa quanto o desenvolvimento de habilidades de escrita. Para a análise das narrativas, adotamos como base teórico-metodológica a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), cuja concepção de linguagem se alinha às estratégias utilizadas no projeto.

A estrutura deste estudo está organizada em três capítulos, que descrevem o percurso da investigação. O Capítulo I, O Percurso Metodológico da Pesquisa, apresenta as decisões metodológicas e o plano adotado. O Capítulo II, Uma Jornada Teórica e suas Implicações, discute os fundamentos teóricos que sustentam as análises. O Capítulo III, Análise de Reescritas Produzidas por Alunos da Rede Estadual de Ensino de Araguaína, dedica-se à análise das produções dos estudantes, evidenciando, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional, como o contexto e os recursos linguísticos contribuem para a construção de significados nas narrativas.

CAPÍTULO I

A linguagem é um recurso para construir significado. Assim, o sistema linguístico pode ser interpretado como uma rede de opções disponíveis para um falante sem ato de significar. Quando analisamos a linguagem em uso, devemos compreender não apenas as formas linguísticas, mas as funções que desempenham no contexto social em que ocorrem (Halliday, 1994, p. 26).

1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que sustenta esta pesquisa, detalhando desde sua concepção até a análise dos dados. A metodologia adotada não apenas orientou cada etapa da investigação, mas também garantiu a coerência e a precisão dos resultados obtidos. Nas subseções a seguir, descrevemos o campo da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e explicamos as estratégias analíticas utilizadas. Além disso, discutimos os instrumentos adotados e as abordagens que garantem a validade e a confiabilidade dos achados. Essa organização tem como objetivo fornecer uma compreensão mais clara do percurso metodológico adotado.

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em Araguaína, TO, um espaço de estudos e reflexões acadêmicas, e em uma escola da rede estadual de ensino, também situada em Araguaína, TO, local onde se desenvolveu o projeto de Ensino e Extensão *Oficina do Texto*, que originou o *corpus* desta investigação. Essas instituições, juntas, compõem o cenário em que esta pesquisa foi realizada. Ao descrever o campo de investigação, buscamos situar o leitor no contexto em que os estudos aqui apresentados foram desenvolvidos.

A próxima seção apresenta a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), instituição em que esta pesquisa teve início, destacando seu papel na formação acadêmica e na promoção dos conhecimentos científicos que embasaram o desenvolvimento deste estudo.

1.1 Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT

A UFNT, onde se iniciou o projeto que resultou neste estudo, é uma instituição pública de ensino superior localizada em Araguaína, na região norte do estado do Tocantins,

Brasil. Criada com o objetivo de promover o desenvolvimento educacional, científico e cultural da região, a UFNT desempenha papel essencial na formação de profissionais capacitados para contribuir com as demandas e transformações da sociedade local e nacional. Além de sua atuação no ensino e na pesquisa, a universidade se destaca pelo incentivo a projetos de extensão, os quais fortalecem o vínculo entre a academia e a comunidade.

Este estudo se insere nesse contexto, aproveitando o ambiente acadêmico da UFNT como um espaço de reflexão, troca de conhecimentos e produção científica, que se conecta diretamente com a realidade educacional da região. Desde sua criação, a UFNT tem se comprometido a oferecer uma educação de qualidade em diversas áreas do conhecimento, abrangendo ciências humanas e sociais, ciências exatas e da saúde. Seus cursos são estruturados com base em um corpo docente bem qualificado e em uma infraestrutura adequada, garantindo aos estudantes as condições necessárias para uma formação completa. A Figura 1 apresenta a fachada da UFNT.

Figura 1 – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)



Fonte: Instagram Oficial da UFNT/2024.

A UFNT, como universidade pública, teve um papel fundamental em nossa jornada acadêmica, sendo essencial para nossa formação e para o desenvolvimento deste estudo. Oferecendo um ambiente propício ao aprendizado e à pesquisa, a UFNT fomenta o conhecimento que fundamentou nossas investigações e proporcionou oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Nesse contexto, a UFNT constituiu-se como um espaço

intelectualmente estimulante, no qual as disciplinas específicas nos ajudaram a compreender os contornos do nosso estudo.

Além do aspecto acadêmico, a universidade também contribuiu para nosso enriquecimento pessoal, ampliando nossa visão ao possibilitar o convívio com colegas de diferentes cidades e perspectivas, o que aprofundou nossa compreensão sobre a diversidade de pesquisas realizadas na instituição. Outro aspecto fundamental das contribuições da UFNT para nossa formação, especialmente para nosso crescimento acadêmico, foi o acesso a recursos essenciais, como a biblioteca, os espaços de pesquisa e os programas de bolsas de estudo.

A infraestrutura de qualidade oferecida pela universidade, incluindo ambientes dedicados ao aprendizado e à prática, foi crucial para a realização desta pesquisa, fornecendo o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas. Além de garantir uma formação teórica sólida, a UFNT também oferece oportunidades práticas de vivência acadêmica, por meio de estágios, projetos de extensão e parcerias com escolas estaduais.

Assim, com um compromisso contínuo com a excelência acadêmica, a inclusão social e o desenvolvimento regional, a UFNT se consolida como uma referência no cenário educacional brasileiro. Sua diversidade de projetos enriquece a formação dos estudantes e fortalece a relação com a comunidade, promovendo um impacto positivo na sociedade. Ao contribuir para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o progresso social, a universidade desempenhou um papel fundamental na construção dos saberes que resultaram nos achados desta pesquisa.

Na próxima seção, apresentaremos o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), ao qual somos vinculadas como pesquisadoras.

1.1.1 Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura-PPGLIT

Nesta subseção, abordaremos o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), que se destaca como um centro de excelência acadêmica no cenário educacional brasileiro. Avaliado com nota 5 na avaliação quadrienal da CAPES (2017–2020), o PPGLLIT se consolida como um importante polo de pesquisa e formação na Região Norte do Brasil. Com foco na investigação linguística e literária, o programa oferece condições para

a qualificação de professores e pesquisadores do ensino superior, contribuindo significativamente para o desenvolvimento acadêmico e científico da região.

Na condição de pesquisadores e bolsistas do programa, é imprescindível reconhecer a importância da bolsa de pós-graduação para o desenvolvimento desta pesquisa e para o avanço de nossa trajetória acadêmica. Sem o apoio financeiro oferecido, não teríamos as condições necessárias para aprofundar nossos estudos no campo teórico ao qual nos dedicamos. A bolsa de estudos proporcionada pelo programa foi essencial para garantir o acesso a recursos e materiais indispensáveis ao progresso da pesquisa, como a aquisição de livros, materiais didáticos e a participação em eventos científicos. Dessa forma, destacamos o papel fundamental do programa, especialmente da bolsa de pós-graduação, no fomento e na viabilização deste estudo.

É relevante destacar que o programa abrange cursos de Mestrado e Doutorado, ambos vinculados a uma única área de concentração: Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literatura. A estrutura curricular está organizada em quatro linhas de pesquisa: Teoria, Análise Linguística e Diversidade Cultural em Contextos de Formação; Ensino de Literatura e Letramento Literário; Práticas Discursivas em Contextos de Formação; e Linguística Aplicada a Contextos de Formação. Essa organização reflete o compromisso do programa com a formação acadêmica e a produção de conhecimentos voltados para a qualificação de docentes e pesquisadores na área.

O PPGLLIT promove uma cultura de colaboração e intercâmbio acadêmico, tanto ao nível nacional quanto internacional, proporcionando aos pesquisadores oportunidades de participação em eventos científicos e projetos de pesquisa. Essas experiências enriquecem a formação acadêmica, ampliam as possibilidades de investigação e contribuem diretamente para a coleta de dados. Além disso, o envolvimento em atividades externas permite a construção de redes de contato com profissionais e pesquisadores de diferentes áreas, favorecendo o diálogo interdisciplinar e a inserção em um cenário científico mais amplo.

Dessa maneira, o PPGLLIT tem se destacado pela formação de profissionais qualificados, com ênfase na capacitação de professores e pesquisadores da Região Norte do Brasil. Além de prepará-los para atuar no ensino superior e na pesquisa acadêmica, o programa também os qualifica para áreas como tradução, produção editorial e investigações interdisciplinares voltadas ao ensino de línguas e literatura.

Na próxima subseção, apresentaremos a escola que viabilizou a coleta de dados desta pesquisa.

1.1.2 Escola Campo

Nesta subseção, apresentaremos a caracterização da instituição de ensino onde foi realizada a coleta de dados dessa pesquisa. As informações aqui registradas foram obtidas a partir do Plano Político-Pedagógico (PPP) da escola. Localizada na região norte do Tocantins, no perímetro urbano de Araguaína, a instituição² desempenha um papel relevante na formação dos estudantes, oferecendo educação básica a uma comunidade diversa e desenvolvendo práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes educacionais vigentes no Tocantins. A Figura 2 ilustra a parte da frente da Unidade Escolar.

Figura 2 – Escola Campo



Fonte: Fotografia realizada pela autora /2024.

A estrutura física da escola é projetada para oferecer um ambiente acessível e funcional, atendendo às necessidades de alunos, professores e funcionários. Suas instalações incluem biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sala de vídeo, sala de atendimento especializado, além de espaços administrativos, como a sala de direção e a sala dos professores. O espaço físico é composto por doze salas de aula, uma sala de direção, uma sala de coordenação financeira e apoio escolar, uma sala destinada aos professores e

² Para preservar a privacidade e a integridade da comunidade escolar, o nome da instituição onde foram coletados os dados desta pesquisa não será revelado. Tal medida visa atender aos princípios éticos de confidencialidade e respeito aos participantes envolvidos, conforme as diretrizes estabelecidas para pesquisas com seres humanos.

coordenadores pedagógicos, uma biblioteca, uma cantina com depósitos, além de banheiros separados para professores, e para alunos do sexo masculino e do sexo feminino. Todas essas dependências estão distribuídas em uma área total de 11.390 m².

Por se tratar de uma construção antiga, a instituição necessita de algumas reformas para aprimorar sua infraestrutura. Apesar dos desafios comuns às escolas públicas, como a limitação de recursos financeiros, a gestão escolar adota estratégias para minimizar esses impactos e preservar a qualidade do ensino. O ambiente da escola é limpo e bem-organizado, refletindo o empenho da equipe responsável pela manutenção. No entanto, durante a realização das atividades do projeto, foi possível observar que os banheiros apresentam sinais de desgaste, com portas e janelas danificadas e um estado de conservação que demanda melhorias.

Os bebedouros encontram-se em bom estado e oferecem água gelada, contribuindo para a hidratação adequada dos alunos. O abastecimento de água e energia é fornecido por redes públicas, garantindo um serviço estável e confiável. Para manter a limpeza da unidade escolar, os cestos de lixo estão estrategicamente distribuídos em locais de fácil acesso, facilitando a coleta de resíduos. Além disso, a instituição demonstra um compromisso com a inclusão e a equidade, oferecendo estrutura acessível para pessoas com deficiência. Rampas de acesso e outras adaptações estão presentes em todo o ambiente escolar, assegurando igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O corpo docente da escola é composto por aproximadamente quarenta e três profissionais, incluindo dezoito professores, dois coordenadores pedagógicos especialistas, um orientador educacional especialista, dois apoios pedagógicos, um responsável pela biblioteca, um diretor, um coordenador financeiro, um secretário e doze funcionários que atuam como assistentes, merendeiras, zeladores, porteiros e guardas. Apesar dos desafios relacionados à conservação das instalações, a escola mantém um esforço contínuo para proporcionar um ambiente limpo, seguro e inclusivo para alunos e funcionários.

Este ambiente escolar, juntamente com sua equipe docente e administrativa, tem desempenhado um papel fundamental no suporte aos estudantes, criando condições favoráveis para o desenvolvimento das atividades educacionais. Esse apoio foi essencial para a realização do projeto de extensão Oficina do Texto, que se concretizou neste espaço. Diante disso, tornou-se necessário descrever as características dessa instituição, a fim de

contextualizar o cenário em que a pesquisa foi conduzida e evidenciar a relevância do ambiente escolar para a formação dos alunos e para a execução do projeto.

Na próxima subseção, apresentaremos o projeto de extensão *Oficina do Texto*, no qual esta pesquisa está inserida. Abordaremos seus objetivos, metodologia e impacto no contexto escolar, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Além disso, discutiremos de que forma as atividades realizadas no projeto dialogam com a proposta pedagógica da instituição e favorecem a construção do conhecimento por meio da prática textual.

1.1.3 Projeto de extensão Oficina do Texto

O projeto de extensão Oficina do Texto é uma iniciativa da UFNT voltada para a turma da 1ª série do EM de uma escola pública de Araguaína–TO. Seu principal objetivo é fortalecer o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo. Por meio de atividades que articulam leitura e escrita, o projeto estimula a participação dos estudantes, incentiva a prática textual e promove a construção do conhecimento de maneira significativa para o aprendizado.

O projeto visa o desenvolvimento de atividades que abrangem tanto a leitura quanto a produção textual, focando em diferentes gêneros textuais, sejam eles literários ou do cotidiano. Seu objetivo é proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar e praticar esses gêneros, ampliando suas habilidades de leitura e escrita de maneira integrada e contextualizada. Vejamos o que diz o edital sobre o projeto:

O projeto de extensão Oficina do texto compreende uma ação extensionista que pretende promover atividades processuais de leitura e de escrita de textos para jovens estudantes do Ensino Médio de instituições de ensino localizada na cidade de Araguaína – Tocantins. Na esteira do desenvolvimento de tais atividades, pretende-se abordar a leitura e a produção textual de gêneros de textos diversos, sejam eles do campo da literatura ou do domínio/esfera do cotidiano (EDITAL PROEX/UFNT Nº 013/2023).

O projeto visa, por meio da exploração de gêneros textuais do cotidiano, criar um ambiente favorável ao desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos. Ao abordar esses gêneros, busca-se proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo ao seu redor. A análise e a produção de textos ajudam a promover maior fluência e clareza na expressão escrita. Para atingir esses objetivos, o projeto adota a seguinte concepção de texto:

O conceito de texto assumido aqui resulta da concepção de Halliday (1989, p. 10), para quem “um texto corresponde a qualquer instância de linguagem viva, seja ela falada, escrita, ou mesmo qualquer outro meio de expressão”. Para o autor, um texto é um produto, pois se trata de um artefato linguístico formado numa ordem estrutural, gerado a partir de um contexto que propiciou a sua criação. É também um processo que organiza a situação interativa que dela depende o conjunto de escolhas semânticas que a língua dispõe para a formação do próprio texto (Projeto de extensão Oficina do Texto/ 2023).

Como podemos observar, o projeto se baseia na abordagem teórica da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), com foco nos estudos de gêneros textuais na perspectiva sociosemiótica, conforme a Pedagogia baseada em Gêneros de Texto (Rose; Martin, 2012). Ao integrar leitura e produção de textos, o projeto busca não apenas ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos, mas também prepará-los para os desafios comunicativos da vida cotidiana. A seguir, apresentamos no quadro 01 uma descrição sucinta do projeto:

Quadro 1– Descrição de Execução do Projeto Oficina do Texto

Projeto de Extensão Oficina do Texto
Local de execução: Escola Estadual, em Araguaína-To.
Período: março a junho de 2024.
Atividades: Desenvolvimento de atividades que perpassam pelas habilidades de escrita e de leitura/compreensão textual, com base em gêneros textuais.
Módulos: Dividido em dois módulos (I e II).
Objetivo: Utilização dos gêneros de texto como objetos de ensino. Diretrizes Teórico-Metodológicas: Programa de Letramento “Ler para Aprender” (Rose; Martin, 2012).

Fonte: Plano do Projeto de extensão Oficina do Texto.

O projeto tem como objetivo desenvolver, de forma contextualizada, as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do EM, conectando-as com situações reais de uso da linguagem e com as necessidades comunicativas específicas dos alunos. Ele adota uma abordagem sistêmica, que reconhece a inter-relação entre leitura, escrita, compreensão e produção de textos, promovendo uma aprendizagem integrada e significativa. Alinhado aos princípios do Programa de Letramento "Ler para Aprender", o projeto se fundamenta na Linguística Sistemico-Funcional de Halliday (1994) e no Ciclo de Ensino e Aprendizagem

(CEA) ³proposto por Rose e Martin (2012), metodologias que favorecem uma compreensão mais clara da linguagem e sua aplicação no ensino.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos os níveis processuais do CEA, conforme proposto por Rose e Martin (2012), que são adotados neste projeto.

Quadro 2 – Níveis Processuais do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Níveis processuais do Ciclo de Ensino e Aprendizagem			
Nível 1	Preparação para leitura	Construção conjunta	Construção individual
Nível 2	Leitura detalhada	Reescrita da construção conjunta	Reescrita individual
Nível 3	Criação de frases	Ortografia	Escrita de frases

Fonte: Plano do Projeto de extensão Oficina do Texto.

O projeto de extensão *Oficina do Texto* adota uma abordagem colaborativa que envolve não apenas os alunos e professores da escola sede, mas também a coordenação do projeto, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, a professora regente e os acadêmicos voluntários. Essa interação contínua entre a Educação Básica e a Universidade garante a participação ativa de todos os envolvidos, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e colaborativo. A colaboração próxima da gestão escolar e da coordenação pedagógica é fundamental, pois oferece o apoio institucional necessário para a implementação do projeto na escola.

Os alunos que participam do projeto de extensão *Oficina do Texto* foram devidamente inscritos com a autorização dos responsáveis, assegurando a transparência e o compromisso ético no processo educativo. Essa autorização é fundamental, pois garante que os responsáveis estejam informados e de acordo com a participação dos alunos nas atividades do projeto, como a escrita e reescrita de textos. A inclusão dos responsáveis fortalece o vínculo entre o projeto e a família, contribuindo para o sucesso das atividades. Além disso, o projeto conta com a colaboração de dois monitores voluntários, acadêmicos do programa de pós-graduação da UFNT/PPGLIT.

A consolidação da parceria entre a UFNT e as escolas de Educação Básica na execução do projeto de extensão *Oficina do Texto* foi fundamental para promover uma

³ Sempre que nos referirmos ao Ciclo de Ensino e Aprendizagem, utilizaremos a sigla CEA ao longo desta pesquisa.

formação significativa tanto para os acadêmicos quanto para os estudantes da EB. Essa colaboração trouxe benefícios mútuos, fortalecendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão, e contribuindo para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A Figura 3 ilustra um dos primeiros encontros do projeto.

Figura 3 – Registro do Projeto de Extensão Oficina do Texto



Fonte: Registro realizado pela autora da pesquisa.

O projeto, por meio de atividades práticas, vai além da simples estimulação da produção textual, buscando também entender as dinâmicas de aprendizagem a partir dos contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Seu impacto se estende não apenas à formação dos alunos, mas também à geração de dados e informações que poderão fundamentar futuras intervenções pedagógicas, especialmente no campo da pesquisa em ensino e educação. Assim, o projeto contribui para uma visão mais ampla do processo educacional, considerando os contextos reais em que os estudantes vivem e aprendem, e enriquecendo a compreensão das práticas pedagógicas necessárias.

Ao tratar de questões de ensino, é fundamental destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo central da educação brasileira. A BNCC estabelece diretrizes essenciais que orientam a formação dos currículos em todas as etapas de ensino, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, na subseção a seguir, abordaremos a BNCC, com foco específico na disciplina de Língua Portuguesa, sua importância e as implicações no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

O projeto, por meio de atividades práticas, vai além da simples estimulação da produção textual, buscando também entender as dinâmicas de aprendizagem a partir dos contextos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Seu impacto se estende não apenas à formação dos alunos, mas também à geração de dados e informações que poderão fundamentar futuras intervenções pedagógicas, especialmente no campo da pesquisa em ensino e educação. Assim, o projeto contribui para uma visão mais ampla do processo educacional, considerando os contextos reais em que os estudantes vivem e aprendem, enriquecendo a compreensão das práticas pedagógicas necessárias.

Ao tratar de questões de ensino, é fundamental destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo central da educação brasileira. A BNCC estabelece diretrizes essenciais que orientam a formação dos currículos em todas as etapas de ensino, assegurando que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, na subseção a seguir, abordaremos a BNCC, com foco específico na disciplina de Língua Portuguesa, sua importância e as implicações no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

1.1.4 A BNCC e as Práticas de Linguagem na Educação Básica

Nesta subseção, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador da educação brasileira, com foco nas diretrizes estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio (EM). Inicialmente, discutimos como essa disciplina é apresentada no documento e quais são suas principais orientações para a construção do currículo dessa etapa de ensino. Em seguida, exploramos as competências e habilidades previstas, especialmente no que se refere ao eixo de práticas de leitura e escrita, que ocupa um papel central na formação dos estudantes. Por fim, refletimos sobre os desafios e as implicações dessas diretrizes na prática docente, considerando a importância de um ensino que promova o desenvolvimento da competência leitora e escritora de forma significativa e contextualizada.

Dessa forma, é pertinente destacar que a BNCC é um documento normativo que estabelece um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, conforme definido em seu próprio texto. Nesse sentido, seu principal objetivo é servir como

referência para a elaboração dos currículos das redes estaduais e municipais de ensino, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de maneira equitativa em todo o país.

A BNCC apresenta diretrizes que asseguram a clareza, precisão e explicitação das aprendizagens essenciais, orientando a elaboração dos currículos escolares de acordo com os diferentes contextos estaduais e municipais. Cada área do conhecimento define seu papel na formação integral dos alunos, destacando a importância de conteúdos fundamentais para a aprendizagem e a inclusão social. Entre essas áreas, estão Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências, Arte, Educação Física, Matemática, Geografia e História.

Dentre as áreas do conhecimento apresentadas, destacamos a Língua Portuguesa, com foco nas competências específicas desse componente, considerando seu discurso enunciativo sobre língua e linguagem. O contexto em que os alunos estão inseridos confere significado e relevância a esta pesquisa. Nesse sentido, a BNCC, ao abordar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, apresenta a seguinte diretriz:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

A partir desse recorte, é possível identificar que a BNCC adota a perspectiva enunciativa de linguagem. No tópico 4.1.1, referente à Língua Portuguesa, o documento estabelece um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outras orientações curriculares relevantes para o ensino da linguagem, abrangendo atividades de leitura, escrita e produção textual. Nesse contexto, destaca-se a importância de um direcionamento previamente estruturado pelos parâmetros curriculares para a construção da compreensão textual. Assim, o componente curricular de Língua Portuguesa é organizado em campos que contemplam as aprendizagens essenciais da língua, incluindo conhecimentos sobre ortografia, pontuação, gramática, morfologia, sintaxe, semântica, variações linguísticas e elementos notacionais da língua.

Outra categoria estruturante do currículo, que se articula com as práticas de linguagem, é a dos campos de atuação nos quais essas práticas se desenvolvem, conforme estabelece a BNCC:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental nos Campos: artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (Brasil, 2018, p. 31).

Dessa forma, a BNCC propõe uma nova abordagem para a organização curricular, estruturando as habilidades essenciais de forma interligada aos objetos de conhecimento. Esse direcionamento estabelece critérios que articulam os conteúdos a serem ensinados com as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação, garantindo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Diante disso, é importante destacar que a BNCC não se configura como um currículo, mas sim como um documento normativo que define os elementos essenciais a serem contemplados nos currículos das escolas de Educação Básica. Em outras palavras, a BNCC estabelece as habilidades que todos os estudantes dessa etapa devem desenvolver com base no que é considerado fundamental em cada área do conhecimento.

A estrutura da BNCC é organizada a partir de unidades temáticas dentro de cada área do conhecimento, as quais delimitam as etapas de escolarização e explicitam os resultados de aprendizagem esperados. Nesse contexto, apresentamos, a seguir, reflexões sobre o eixo de prática de leitura, considerando-a uma das atividades centrais no processo de desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, a BNCC traz a seguinte diretriz sobre o eixo de prática de leitura:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos às leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Conforme o trecho em análise, a BNCC nos aponta que a linguagem está relacionada às interlocuções existentes nas práticas sociais do cotidiano, vertente teórica a que ancoramos nossos estudos. Em seguida, deixa claro que essa perspectiva deverá sempre estar relacionada

aos contextos de atuação na vida pública. Assim, ao demonstrar interesse leitura, os alunos têm a oportunidade de aprimorar diversas competências linguísticas, tais como a compreensão de textos, a análise crítica e a ampliação do vocabulário. Além disso, a leitura permite o desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpretativas, facilitando a compreensão de diferentes contextos e perspectivas.

Faz-se importante destacar que essas habilidades fazem parte do que a BNCC define como Aprendizagens Essenciais da Língua Portuguesa, que são explanadas como práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Nesse contexto, a leitura é abordada de forma ampla, abrangendo não apenas o texto escrito, mas também o contexto que dá significado à linguagem. A BNCC define a linguagem como uma área cujo objetivo principal é desenvolver a capacidade dos alunos de se expressarem e compreenderem o mundo através de diferentes formas de linguagem.

Conforme o trecho em análise, a BNCC destaca que a linguagem está intrinsecamente ligada às interlocuções presentes nas práticas sociais do cotidiano, perspectiva teórica na qual se fundamenta este estudo. O documento enfatiza, ainda, que essa abordagem deve estar sempre associada aos diversos contextos de atuação na esfera pública. É relevante destacar que essas competências integram o conjunto de Aprendizagens Essenciais da Língua Portuguesa definidas pela BNCC, estruturadas em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

A leitura, nesse contexto, é abordada de forma ampla, abrangendo não apenas o texto escrito, mas também os elementos socioculturais que conferem significado à linguagem. A BNCC concebe a linguagem como uma área essencial para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de se expressarem e compreenderem o mundo por meio de diferentes formas de comunicação. Dessa forma, ao analisar como a BNCC estrutura a leitura como uma prática essencial, buscamos compreender de que maneira o documento normativo propõe sua integração com outras práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades.

A leitura, em sua concepção mais ampla, estabelece uma conexão entre o texto escrito e o contexto em que está inserido, possibilitando aos alunos uma apropriação mais significativa dos conteúdos e dos diferentes campos do saber.

Na próxima subseção, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa, detalhando os procedimentos que orientaram o processo investigativo. Serão expostos os caminhos metodológicos percorridos, bem como as etapas específicas de coleta e análise de dados. Essa

explicitação é fundamental para oferecer uma compreensão clara sobre a estrutura da pesquisa e sua relevância. Além disso, discutiremos os instrumentos utilizados, a seleção do *corpus* e os critérios de análise empregados na obtenção dos resultados.

1.2 Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Iniciamos destacando que os dados desse estudo foram coletados por meio da participação voluntária nas atividades práticas do projeto de extensão *Oficina do Texto*. Dessa forma, a pesquisa foi estruturada e desenvolvida em três etapas principais: (1) Apropriação do arcabouço teórico, fase dedicada ao estudo dos princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Pedagogia baseada em gêneros de texto, por meio de leituras e discussões; (2) Observação diagnóstica, momento em que foram analisadas as práticas de leitura e escrita dos alunos, a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula; e (3) Intervenção e coleta de dados, etapa voltada para a realização das intervenções pedagógicas e para a obtenção do *corpus* da pesquisa.

O procedimento de análise considerou os seguintes aspectos: (1) Seleção e organização das produções textuais, com a coleta e sistematização dos textos produzidos pelos alunos; (2) Identificação da esfera social, com a análise do contexto situacional das narrativas; (3) Análise dos aspectos léxico-gramaticais, com foco na Metafunção Ideacional, especificamente no Sistema de Transitividade.

O contexto da pesquisa foi delineado a partir das aulas ministradas no âmbito do projeto, durante a execução do CEA (Rose; Martin, 2012). Essas aulas possibilitaram a produção dos textos que compõem o *corpus* desse estudo. Na análise, foram consideradas as versões de escrita e reescrita dos alunos, resultantes da estratégia de dinamização do ensino aplicada ao longo das atividades do projeto.

O Ciclo de Ensino e Aprendizagem orientou nosso método de análise e coleta de dados, articulando-se à perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, que compreende a linguagem como prática social e privilegia a observação da linguagem em uso. Essa abordagem se alinha aos princípios da pesquisa-ação, permitindo que os desafios encontrados no ensino da escrita fossem enfrentados de forma colaborativa e adaptativa. Desse modo, o processo garantiu a participação ativa dos estudantes, possibilitando-lhes construir conhecimento a partir de suas próprias experiências, práticas discursivas e perspectivas.

Nesse contexto, a metodologia permitiu que as intervenções pedagógicas fossem ajustadas conforme as necessidades e dificuldades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e personalizado. Além disso, a pesquisa incentivou a cultura de autoria entre os estudantes, promovendo a construção coletiva e contextualizada do conhecimento.

Ao término de cada ciclo de atividades, os resultados obtidos e as observações realizadas foram analisados, gerando reflexões que orientaram o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Dessa forma, no contexto deste estudo, o método não apenas cumpriu seu objetivo de promover a transformação educacional, mas também fortaleceu a conexão entre a universidade e a escola, estabelecendo uma ponte entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana da sala de aula.

1.2.2 O início da investigação

A pesquisa teve como foco inicial a busca por obras e textos que abordassem os princípios da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), conforme descrita por Michael Halliday, e a noção de gêneros textuais, conforme apresentada por Martin e Rose. O objetivo principal foi compreender as contribuições dessas abordagens para os estudos da linguagem e dos gêneros textuais, a fim de adquirir maior familiaridade com a teoria que fundamenta esta investigação.

O ponto de partida desta pesquisa foi a leitura de obras que abordam a Linguística Sistêmica Funcional (LSF), como *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994) e *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa* (Fuzer; Cabral, 2014). Essas leituras proporcionaram uma compreensão mais abrangente de como a linguagem opera em diferentes níveis, desde o léxico-gramatical até o discursivo. Com isso, a pesquisa avançou para a investigação de literaturas produzidas por autores da região Norte do Brasil, região onde o projeto que fundamenta este estudo foi desenvolvido. Nesse contexto, foi realizada a leitura da obra *Onze Histórias e um segredo* (Sales, 2016), que reúne um acervo de lendas amazônicas, enriquecendo a análise das práticas discursivas e textuais dessa região.

A obra *Onze Histórias e um Segredo: Desvendando as Lendas Amazônicas* apresenta uma coletânea de lendas que mergulha nos mitos e nas crenças da região Amazônica. O livro reúne onze narrativas: A Cobra Grande, Mapinguari, Lenda do Uirapuru, O Boto Cor-de-Rosa Surdo, Lenda da Vitória-Régia, A Lenda da Mandioca, A Lenda do Guaraná, Lenda do

Pirarucu, A Lenda da Iara, Kauane, Uma Guerreira Surda e O Amor Faz Nascer um Povo: A Lenda da Família Baré Surda.

Disponível no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Campus de Florianópolis, essa obra proporciona ao leitor uma inserção nas tradições e no imaginário popular da Amazônia. Por meio de uma seleção cuidadosa de lendas, a organizadora Taísa Aparecida Carvalho Sales e sua equipe de autores destacam a rica cultura da região Norte do Brasil, abordando temas que variam desde mitos de origem até contos que refletem a conexão entre as lendas e a cultura local. Publicado em 2016, o livro se destaca por transmitir os saberes da literatura amazônica, incluindo sua versão em Libras (Língua Brasileira de Sinais), ampliando o alcance e a acessibilidade do conteúdo. A Figura 4 ilustra a capa da obra:

Figura 4 – Capa da Obra Onze Histórias e um Segredo



Fonte: Captura da tela realizada pela autora da pesquisa.

A partir dessa coletânea, uma das lendas foi escolhida devido ao seu potencial para abordar aspectos culturais da região Norte e sua representatividade no contexto regional de Araguaína. A seleção dessa lenda foi baseada na sua capacidade de refletir elementos da cultura local, que seriam essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto. A partir desse texto narrativo, foram modeladas atividades de interpretação e produção textual, focando na análise dos elementos culturais e linguísticos presentes no texto. Essas atividades visam não apenas promover a compreensão da narrativa, mas também estimular a criação de novas produções textuais pelos alunos, contextualizadas no universo da lenda e na realidade regional de Araguaína.

Dessa forma, as produções textuais geradas pelos alunos se tornaram o ponto central da pesquisa, sendo analisadas à luz dos princípios da Linguística Sistêmica Funcional e da Pedagogia de Gêneros (Rose; Martin, 2012), com o objetivo de compreender como os alunos produzem e reescrevem textos a partir das influências culturais e contextuais que os cercam.

1.2.3 Contexto da dinamização do CEA

A dinamização do CEA ocorreu no contexto do projeto de Ensino e Extensão *Oficina do Texto*, desenvolvido como parte das atividades de extensão da UFNT, em uma escola pública localizada em Araguaína, Tocantins. Idealizado e coordenado pela Professora Doutora Vilma Nunes da Silva Fonseca, orientadora desta pesquisa, o projeto tem como principal objetivo estimular a produção textual dos alunos da 1ª série do Ensino Médio, com ênfase no desenvolvimento da escrita.

A escolha da instituição fundamentou-se em seu compromisso com a oferta de atividades extracurriculares e de projetos que complementam o currículo regular, promovendo a participação ativa dos alunos em iniciativas culturais, esportivas e acadêmicas. Um exemplo dessa abordagem é a parceria estabelecida com a universidade por meio do projeto de extensão *Oficina do Texto*, que tem desempenhado um papel significativo na qualificação das práticas pedagógicas, além de fomentar a participação dos estudantes nas atividades de produção textual.

Nesse sentido, o CEA (Rose; Martin, 2012) foi implementado no contexto das aulas de Língua Portuguesa da turma de 1ª série do Ensino Médio. A aplicação das estratégias ocorreu ao longo de cinco meses, durante o horário regular das aulas, com encontros semanais realizados no ambiente escolar, cada um com duração de 1h30min (correspondente a duas aulas).

Os alunos participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios: estar regularmente matriculado na 1ª série do EM ter disponibilidade para frequentar as atividades do projeto e contar com a autorização dos responsáveis. A escolha dessa etapa de ensino se justifica por representar um momento de transição crucial na trajetória escolar dos estudantes, marcado pelo ingresso em um nível de ensino mais complexo e desafiador, que demanda o desenvolvimento de habilidades textuais mais elaboradas.

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências relacionadas à escrita torna-se fundamental, pois a produção textual é uma habilidade central tanto para o sucesso acadêmico

quanto para a formação cidadã. Dessa forma, a escolha estratégica de trabalhar com essa etapa de ensino, em consonância com os objetivos de formação integral dos alunos, permite ao projeto contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da escrita dos estudantes participantes.

Na próxima subseção, serão apresentados, com mais detalhes, os agentes envolvidos no projeto, com foco naqueles que participaram ativamente da dinamização do CEA.

1.2.4 Participantes das Estratégias do CEA

Para uma melhor compreensão da dinamização das estratégias do CEA, é fundamental destacar os participantes diretamente envolvidos nesse processo. A dinamização contou com a participação de dois monitores voluntários vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT), da professora regente da turma, da coordenadora do projeto de extensão *Oficina do Texto* e de 32 estudantes da 1ª série do EM de uma escola pública da rede estadual de ensino de Araguaína, TO.

Ao longo desse período, os alunos participaram ativamente das fases de Desconstrução e Construção Individual do gênero⁴, envolvendo-se no processo de reescrita de lendas, que, dentro da família das histórias, é classificada como uma narrativa. A Figura 05 exemplifica um dos primeiros encontros entre a equipe do projeto e os estudantes participantes, evidenciando o início das atividades desenvolvidas.

Figura 5 – Participantes da dinamização das estratégias do CEA



Fonte: Registro dos alunos participante, realizado pela professora regente, durante um dos encontros.

⁴ (Cf. detalhes na seção 2.3 onde trata das estratégias do CEA)

Os estudantes representados na Figura 5 foram devidamente matriculados no projeto, provenientes de diferentes setores da cidade, incluindo bairros periféricos. A diversidade de experiências de vida desses alunos contribuiu significativamente para o processo de escrita e reescrita das narrativas, enriquecendo as produções textuais. No entanto, ao longo do projeto, algumas desistências foram registradas, influenciadas por fatores como o período de férias escolares, que interrompeu o ritmo das atividades, e a realidade pessoal e socioeconômica de alguns participantes, cujos desafios externos impactaram sua permanência no projeto de Ensino e Extensão.

Ainda assim, os alunos que permaneceram participaram ativamente das aulas ministradas, consolidando a experiência de reescrita de narrativas da Região Norte. Enquanto monitores-pesquisadores voluntários no projeto, acompanhamos de perto todo o processo pedagógico, conduzindo oficinas de produção textual durante as aulas de Língua Portuguesa e elaborando bilhetes orientadores com sugestões para a reescrita dos textos. Além disso, participávamos das reuniões semanais com a coordenadora do projeto, realizadas na (UFNT), nas quais eram discutidas e planejadas as próximas ações.

Os alunos participantes, com idades entre 15 e 17 anos, demonstraram motivação para a aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à produção textual, impulsionada pela metodologia de ensino adotada no projeto. Além disso, fortaleceu-se a parceria entre a (UFNT) e a escola de Educação Básica (EB), marcada pela colaboração mútua e pelo compromisso conjunto na promoção de uma formação mais significativa tanto para os acadêmicos da UFNT quanto para os estudantes da EB da rede estadual de ensino de Araguaína.

Nesse contexto, o projeto teve como principal objetivo incentivar a reinterpretação das tradições orais, aproximando os alunos de suas raízes culturais e estimulando o protagonismo juvenil na construção de novos sentidos para as narrativas que foram reescritas. Fundamentados nos pressupostos da Pedagogia com base em gêneros de texto (Rose; Martin, 2012), o projeto não apenas fomentou o reconhecimento e a preservação das narrativas como patrimônio cultural da região Norte, mas também contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de escrita e produção textual dos participantes.

Dessa forma, a implementação das estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012) viabilizou a pesquisa-ação em contexto escolar. Assim, as atividades do projeto tiveram início na última semana de março de 2024, com uma reunião realizada na escola, da qual participaram o

diretor da unidade, alunos da 1ª série do Ensino Médio, professores, monitores voluntários e a coordenadora do projeto de extensão *Oficina do Texto*. Na ocasião, foram abertas as inscrições para os estudantes que manifestaram interesse em participar das atividades do projeto.

Durante a reunião, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer a proposta do projeto e o modo como suas atividades seriam desenvolvidas no ambiente escolar. Ao término do encontro, os termos de consentimento, conforme exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da (UFNT), foram entregues aos alunos para que fossem assinados por seus pais ou responsáveis e, posteriormente, devolvidos à coordenação do projeto para arquivamento.

Na subseção a seguir, abordaremos a escrita diagnóstica, cujo objetivo foi avaliar o nível de proficiência dos alunos no início do projeto. Essa análise preliminar permitiu identificar tanto as principais dificuldades quanto às habilidades dos estudantes, fornecendo subsídios para a definição de estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades individuais e coletivas da turma. Dessa forma, a escrita diagnóstica se consolidou como uma ferramenta fundamental para orientar a abordagem metodológica das estratégias do CEA, além de subsidiar o planejamento das atividades e intervenções ao longo do projeto de extensão *Oficina do Texto*.

1.2.5 Escrita diagnóstica

A pesquisa-ação teve início em 11 de abril de 2024, com o primeiro encontro do projeto. Na ocasião, foram realizadas as apresentações e fornecidas orientações sobre a execução das atividades que seriam desenvolvidas. Aos alunos participantes, esclarecemos dúvidas acerca dos objetivos e da metodologia adotada, promovendo um espaço de diálogo aberto e colaborativo. Além disso, discutimos as expectativas em relação às atividades de escrita e produção textual, garantindo que todos compreendessem seu papel no desenvolvimento das ações propostas.

Essa etapa inicial foi essencial para estabelecer um ambiente acolhedor e motivador, preparando os alunos para a reflexão sobre as práticas de escrita e leitura que seriam desenvolvidas ao longo do projeto. A Figura 6 ilustra esse segundo encontro entre a equipe do projeto e os estudantes, no qual foi realizada a leitura do texto que posteriormente subsidiou a escrita diagnóstica.

Figura 6 – Participantes do projeto na escrita Diagnóstica



Fonte: Registro dos alunos participantes, realizado pela professora regente, durante um dos encontros.

A escrita diagnóstica, realizada no âmbito do projeto, constituiu uma etapa fundamental para a avaliação do nível de proficiência dos alunos da primeira série do EM. A proposta de produção textual teve como base a fábula *Um Apólogo*, de Machado de Assis⁵, e foi planejada para analisar não apenas as habilidades linguísticas dos estudantes, mas também sua capacidade de interpretação crítica e criatividade na reescrita de narrativas. Para ampliar a compreensão do texto e proporcionar uma abordagem multimodal, a atividade incluiu a leitura integral da fábula e a exibição de um vídeo que narra o percurso dos personagens. Esse recurso complementou a experiência leitora, estimulando uma visão mais abrangente do gênero narrativo.

A escolha de *Um Apólogo* como base para a escrita diagnóstica justificou-se pela relevância da obra literária, que instiga reflexões sobre relações de poder, vaidade e moralidade, temas centrais na narrativa de Machado de Assis. A leitura do texto, aliada à exibição de um vídeo que retrata a trajetória dos personagens, buscou tornar o conteúdo mais acessível e envolvente, favorecendo a participação ativa dos alunos no processo da escrita diagnóstica.

No entanto, a proposta não se restringiu a uma mera análise textual. Ao aliar leitura e produção escrita, os alunos foram incentivados a interpretar criticamente as metáforas

⁵ A escolha de trabalhar com o gênero Lenda ocorreu em um momento posterior à escrita diagnóstica, após a análise das produções iniciais dos alunos. Essa decisão foi tomada de maneira colaborativa entre professores e estudantes, considerando tanto os interesses dos alunos quanto a relevância do gênero para o ensino e para a valorização de narrativas da cultura regional.

presentes na obra e a elaborar suas próprias releituras. Esse exercício de reescrita permitiu não apenas a avaliação das competências iniciais de escrita, mas também fomentou a criatividade e o desenvolvimento de habilidades analíticas. Essa abordagem se mostrou ainda mais significativa em um contexto educacional no qual muitos estudantes, provenientes de bairros periféricos, enfrentam desafios socioeconômicos que, por vezes, limitam seu acesso a práticas de leitura literária.

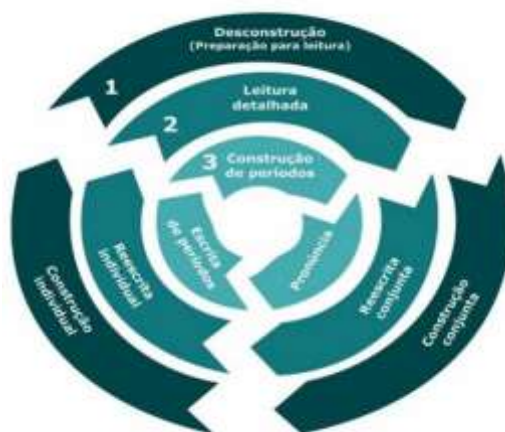
A metodologia adotada no projeto integrou diferentes formas de acesso ao texto, combinando os recursos escrito e audiovisual. Essa abordagem permitiu uma avaliação mais abrangente das competências dos alunos, possibilitando a identificação de suas dificuldades e habilidades individuais. Com base nessa análise diagnóstica, foi possível elaborar estratégias pedagógicas personalizadas, alinhadas às necessidades específicas da turma. Dessa forma, o planejamento das intervenções tornou-se mais preciso, assegurando um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Ao propor a reinterpretação de um clássico da literatura brasileira, o projeto incentivou os estudantes a se aproximarem da cultura literária nacional, ao mesmo tempo em que demonstravam suas habilidades de escrita. Este foi o marco inicial da pesquisa-ação, alinhada aos princípios da Pedagogia baseada em gênero de texto (Rose; Martin, 2012). A partir desse primeiro encontro, as etapas seguintes seguiram a implementação das Estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012).

1.3 Estratégias do CEA

Nesta seção, abordaremos as estratégias de dinamização do CEA. Após a escrita diagnóstica, iniciamos o desenvolvimento da pesquisa-ação, implementando as Estratégias do Ciclo (Rose; Martin, 2012). Essas estratégias foram aplicadas em duas fases: Desconstrução e Construção Individual, estruturadas em três níveis distintos, conforme ilustrado na Figura 7. Cada etapa foi planejada de forma a conduzir os alunos gradualmente no processo de aprendizagem, primeiro proporcionando a compreensão do gênero textual e, posteriormente, auxiliando-os na produção autônoma de seus próprios textos.

Figura 7 – Ciclo de ensino e aprendizagem



Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012) por Fuzer (2012).

Rose e Martin (2012), ao desenvolverem o CEA, apresentam uma abordagem pedagógica fundamentada na Pedagogia baseada em gêneros de textos, oferecendo uma metodologia estruturada em etapas que facilitam a aprendizagem. Esse ciclo foi concebido para orientar tanto professores quanto alunos na compreensão e produção de textos de gêneros específicos, promovendo uma prática pedagógica mais equitativa e inclusiva. Dessa forma, busca-se integrar de maneira efetiva as habilidades de leitura e escrita ao currículo escolar, proporcionando um ensino mais acessível.

A seguir, apresentamos as estratégias adotadas no desenvolvimento da pesquisa-ação, com ênfase nas metodologias aplicadas às práticas pedagógicas. Além disso, detalhamos os procedimentos utilizados para a dinamização, que se estruturou em torno de uma narrativa como modelo de escrita. Dessa forma, cada etapa das estratégias do CEA (Rose e Martin, 2012) foi direcionada para a compreensão e produção desse gênero, permitindo aos alunos explorarem suas características estruturais e linguísticas enquanto desenvolviam suas habilidades de escrita de forma progressiva.

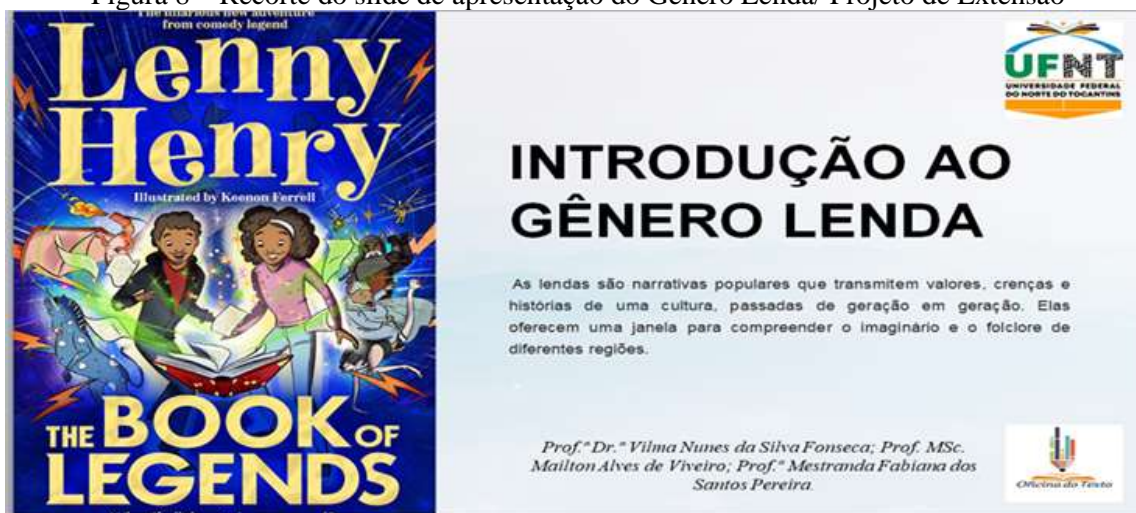
A escolha de uma narrativa, pertencente à família das histórias, foi motivada pelo interesse demonstrado pelos alunos em conhecer e compartilhar lendas regionais. Durante os primeiros encontros do projeto, observamos a curiosidade dos alunos em relação a essas histórias, que fazem parte do repertório cultural da região. Diante dessa motivação, identificamos uma oportunidade pedagógica para desenvolver a escrita a partir de um gênero com o qual os estudantes já possuíam familiaridade. Ao trabalhar com as lendas, buscamos não apenas fortalecer as habilidades de leitura e produção textual, mas também valorizar os saberes prévios dos alunos.

1.3.1 Desconstrução da Narrativa

De acordo com Rose e Martin (2012), a Estratégia de Desconstrução é estruturada em três níveis: preparação para a leitura, leitura detalhada e construção de períodos. No contexto do projeto de extensão *Oficina do Texto*, esses níveis foram dinamizados com o objetivo de aprofundar a compreensão dos alunos sobre os aspectos constitutivos do gênero lenda e o funcionamento dos recursos léxico-gramaticais na realização de seus propósitos comunicativos. Assim, ao longo das aulas ministradas semanalmente, cada nível foi trabalhado de forma progressiva e gradual.

No segundo encontro do projeto, realizado em 18 de abril de 2024, após a aplicação da produção textual diagnóstica, iniciamos a fase de preparação para a leitura. Nessa aula, usamos slides explicativos para apresentar os elementos constitutivos do texto, abordando sua estrutura narrativa (orientação, complicação e resolução), os personagens, a ambientação, a noção de tempo e a inserção de elementos culturais. O objetivo foi proporcionar aos alunos uma leitura mais atenta e crítica, incentivando a reflexão sobre as principais características desse gênero textual. Vejamos, na Figura 8, um recorte do slide apresentado:

Figura 8 – Recorte do slide de apresentação do Gênero Lenda/ Projeto de Extensão



Fonte: Captura de tela, realizado pela monitora voluntária e autora da pesquisa.

A participação dos alunos foi bastante ativa, especialmente durante a discussão sobre as lendas regionais do Tocantins, como a Lenda do “Nego d'Água”. Muitos estudantes compartilharam suas experiências e conhecimentos prévios sobre essa narrativa, o que favoreceu uma troca cultural significativa. Essa interação evidenciou não apenas o reconhecimento das estórias locais pelos alunos, mas também sua capacidade de associá-las à

cultura da região, fortalecendo a relação entre o conteúdo trabalhado em sala e sua realidade sociocultural.

Na aula seguinte, realizada em 25 de abril de 2024, foram selecionadas lendas pertencentes à família das estórias, com ênfase em textos de autores da região Norte. Para exemplificar os aspectos constitutivos do gênero, usamos duas narrativas da obra *Onze Histórias e um Segredo: Desvendando as Lendas Amazônicas* (Sales, 2016): A Lenda da Mandioca e a Lenda do Boto Cor-de-Rosa Surdo. A leitura coletiva desses textos permitiu que os alunos identificassem tanto o conteúdo temático quanto a estrutura característica do gênero, consolidando sua compreensão sobre seus elementos composicionais.

Esse processo foi fundamental para preparar os alunos para as atividades subsequentes, incentivando uma leitura mais atenta e reflexiva das narrativas. Como atividade complementar, os estudantes foram convidados a compartilhar lendas da região, trazendo para a discussão relatos que fazem parte de seu cotidiano e de suas tradições familiares. A experiência possibilitou a apresentação de narrativas orais transmitidas por parentes ou conhecidos, o que enriqueceu o debate sobre sua relevância para a cultura local e ampliou a compreensão dos alunos acerca do valor simbólico dessas estórias.

Na aula seguinte, realizada em 9 de maio de 2024, direcionamos a aula para os aspectos lexicais da narrativa, destacando a importância dos elementos que estruturam o gênero. Para isso organizamos a explicação em três níveis principais: primeiro exploramos o grupo nominal, enfatizando o papel dos participantes, que incluem os protagonistas e demais personagens da estória; em seguida, abordamos o grupo verbal, destacando a função dos processos, que revelam as ações, estados e eventos que movimentam a narrativa; por fim, analisamos o grupo adverbial, ressaltando a relevância das circunstâncias, responsáveis por situar os acontecimentos no tempo, no espaço e no modo como se desenrolam.

Dando continuidade ao processo de Desconstrução, na aula do dia 16 de maio de 2024, iniciamos o segundo nível dessa estratégia: a leitura detalhada. O objetivo dessa etapa foi levar os alunos a uma análise mais aprofundada dos elementos léxico-gramaticais que estruturam uma narrativa. Para isso, disponibilizamos, inicialmente, a lenda do Boto Cor-de-Rosa-Surdo em versão impressa, permitindo que os participantes usassem marcadores de texto coloridos para destacar suas características linguísticas. A atividade foi orientada pelo seguinte comando:

1. Leia atentamente o texto 'O Boto Cor-de-Rosa-Surdo'. Em seguida, identifique as seguintes partes: no nível do grupo nominal, selecione os participantes; no nível do grupo verbal, selecione os processos; no nível do grupo adverbial, selecione as circunstâncias. Utilize cores diferentes para cada categoria.

Essa abordagem possibilitou que os alunos reconhecessem, na prática, os aspectos gramaticais e lexicais presentes na construção da narrativa. A Figura 9 ilustra um recorte da referida aula.



Figura 9 – Participantes do projeto– Atividade de Leitura Detalhada



Fonte: Registro dos alunos participantes, realizado pela monitora.

Infelizmente, a proposta da atividade não obteve o êxito esperado, pois os alunos enfrentaram dificuldades em diferenciar e aplicar corretamente as cores destinadas à identificação dos participantes (grupo nominal), processos (grupo verbal) e circunstâncias (grupo adverbial). Em vez de utilizarem as cores de maneira sistemática e organizada, houve uma mistura na marcação dos elementos, o que comprometeu o objetivo da atividade: facilitar a análise e a compreensão desses aspectos léxico-gramaticais. Essa inconsistência na categorização visual prejudicou a assimilação dos conceitos e dificultou o avanço na atividade. A Figura 10 ilustra um recorte da atividade mencionada.

Figura 10 – Texto de um dos participantes do projeto – 1ª Atividade de Leitura Detalhada

O BOTO COR-DE-ROSA-SURDO
Suelem Maquiné Rodrigue:

1 Muito além das águas do Rio Amazonas, vivia uma jovem índia junto a sua
2 tribo. Passava o dia a trilhar os caminhos da floresta e a banhar-se nas águas do rio
3 que trazia vida ao seu povo. Chamava-se Inaiê, que na língua de seus ancestrais
4 significava "águia solitária".
5 Desde que nascera, Inaiê percebia o mundo de forma diferente. Era atenta,
6 abria seus olhos negros e desvendava o mundo ao seu redor. Gostava da cor do sol
7 refletida na água, observava como essas cores mudavam de acordo com as horas
8 do dia e a época do ano.

Fonte: Registro de scanner de um dos textos dos alunos, realizado pela autora da pesquisa.

No encontro realizado em 23 de maio de 2024, adotamos uma abordagem diferenciada em relação à tentativa anterior, o que resultou em maior êxito na atividade. Dessa vez, modificamos a estratégia ao utilizar apenas uma cor por vez para a identificação dos elementos léxico-gramaticais. Desse modo, juntamente com os alunos, realizamos a análise de forma sequencial, iniciando pelos processos (grupo verbal), seguido pelos participantes (grupo nominal) e, por fim, pelas circunstâncias (grupo adverbial).

Essa abordagem mais gradual proporcionou uma compreensão mais clara de cada elemento, evitando confusões quanto às suas funções e facilitando a análise do texto. Como resultado, os alunos demonstraram maior precisão na identificação dos aspectos estruturais da narrativa, o que favoreceu uma melhor compreensão dos propósitos comunicativos do gênero. A Figura 11 ilustra um dos textos dos alunos, com as respectivas marcações.

Figura 11 – Texto de um dos participantes do projeto – Atividade de Leitura Detalhada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - ARAGUAÍNA-TO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
NÚCLEO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cimba Araguaína/TO
(63) 3416-5626 | www.uft.edu.br | letarag@uft.edu.br

UFNT
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO NORTE DO TOCANTINS

Oficina do Texto

PROJETO FLORESÇA
UFNT

O BOTO COR-DE-ROSA-SURDO

Suelem Maquiné Rodrigue:

1 Muito além das águas do Rio Amazonas, vivia uma jovem índia junto a sua
2 tribo. Passava o dia a trilhar os caminhos da floresta e a banhar-se nas águas do rio
3 que trazia vida ao seu povo. Chamava-se Inaié, que na língua de seus ancestrais
4 significava "águia solitária".
5 Desde que nascera, Inaié percebia o mundo de forma diferente. Era atenta,
6 abria seus olhos negros e desvendava o mundo ao seu redor. Gostava da cor do sol
7 refletida na água, observava como essas cores mudavam de acordo com as horas
8 do dia e a época do ano.

Fonte: Registro de scanner de um dos textos dos alunos, realizado pela autora da pesquisa.

Ficamos significativamente mais satisfeitos com o desempenho dos estudantes na atividade, pois, com a nova abordagem, eles demonstraram maior precisão na identificação do propósito sociocomunicativo do gênero e na compreensão das etapas que o constituem. A

clareza na análise dos elementos linguísticos revelou um avanço no entendimento das estruturas textuais, possibilitando uma leitura mais aprofundada das narrativas.

Dando continuidade ao processo de sistematização, propusemos uma nova atividade baseada na cartilha de atividades didáticas do Ateliê de Textos, de Cristiane Fuzer. Nessa proposta, os alunos foram orientados a organizar os elementos léxico-gramaticais da narrativa em caixas categorizadas, separando participantes, processos e circunstâncias de maneira visualmente estruturada. Essa estratégia visou reforçar a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero e consolidar o aprendizado por meio de uma abordagem mais interativa e didática. A Figura 12 ilustra essa proposta de atividade.

Figura 12 – Atividade Leitura detalhada/Projeto de extensão Oficina do Texto

UMA LEITURA DETALHADA-ATIVIDADE

I. Leia atentamente o texto "O boto Cor-de-Rosa-Surdo". Em seguida, siga as instruções para identificar e selecionar as partes solicitadas.

Níveis da língua/ Linguagem- Léxico-Gramática do Texto

Nível do texto (Excerto)	
Nível da oração	
Nível da palavra (Grupo Nominal) Participantes	
Nível da palavra (Grupo Verbal) Processos	
Nível da palavra (Grupo Adverbial) Circunstâncias	

Essa atividade irá ajudá-los a identificar os aspectos gramaticais e lexicais, no contexto de uma narrativa.

Fonte: Registro de scanner de atividade realizado pela autora da pesquisa.

Na maioria das atividades desenvolvidas, foi possível observar que os alunos demonstraram uma boa capacidade de identificar os elementos solicitados na narrativa. Durante a realização das tarefas, muitos conseguiram reconhecer e classificar corretamente os componentes léxico-gramaticais, evidenciando uma compreensão mais estruturada das características do gênero. Esse desempenho não apenas refletiu o aprendizado adquirido ao longo

organização textual, mas também tornou a aula dinâmica, gerando momentos de entusiasmo e interação.

Ao final, cada grupo apresentou sua versão da narrativa. Embora algumas reconstruções não estivessem totalmente alinhadas ao texto original, ficou evidente que os alunos haviam assimilado a estruturação do gênero. Com isso, concluímos a etapa de Desconstrução, preparando o caminho para a próxima fase: a Construção Individual de um texto do mesmo gênero, que seria iniciada no encontro seguinte.

1.3.2 Construção individual da Narrativa

No dia 13 de junho de 2024, realizamos um encontro crucial para o projeto *Oficina do Texto*, nesse encontro os participantes deram início à última estratégia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, conforme estabelecido por Rose e Martin (2012): a Construção Individual. Esta etapa foi fundamental, pois envolveu a aplicação prática dos dois primeiros níveis da estratégia, com foco na escrita e reescrita. A atividade proposta foi estruturada a partir do texto prototípico da lenda do Boto cor-de-rosa surdo, de modo a proporcionar as condições para que os alunos pudessem produzir seus próprios textos. A proposta de produção textual solicitada está ilustrada na Figura 14, que será apresentada a seguir.

Figura 14 – Atividade – Proposta de Produção Textual-V1

O formulário contém os seguintes elementos:

- Logos do Núcleo de Práticas de Linguagem e da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins) no topo.
- Informações de contato: Avenida Paraguai, esq. com a Uricumas, S/N - Setor Cimba Araguaína/TO (63) 3416-5626 | www.uft.edu.br | letarag@uft.edu.br
- Um cabeçalho azul com o texto "PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI".
- Dois campos de entrada para "Turma:" e "Data:".
- Um campo de entrada para "Aluno(a)".
- Um texto orientador: "Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda 'O Boto Cor-de-Rosa-Surdo'. Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:"
- Seis perguntas orientadoras:
 - Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
 - Quem são os personagens?
 - Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
 - Qual foi a solução encontrada?
 - Qual foi a resolução da estória?
- Uma linha horizontal para a resposta.

Fonte: Registro de scanner realizado pela autora da pesquisa

Durante essa aula, em os alunos receberam a proposta de produção textual que incluía um espaço para a criação de uma imagem ilustrativa, observamos que a maior parte da atenção dos estudantes se voltou exclusivamente para a elaboração da ilustração. Essa escolha refletiu um desejo claro dos alunos de expressar sua criatividade por meio da arte visual, priorizando a representação gráfica da narrativa em detrimento da produção textual. Como resultado, a escrita propriamente dita não foi realizada durante a aula. No entanto, a satisfação demonstrada ao criar a imagem evidenciou a importância desse recurso, que permitiu aos alunos se conectarem de maneira mais lúdica e significativa com a narrativa que seria desenvolvida. A Figura 15 apresenta registros dessa aula.

Figura 15 – Participantes do projeto na produção da Imagem ilustrativa da narrativa



Fonte: Registro dos alunos participantes, realizado pela autora da pesquisa.

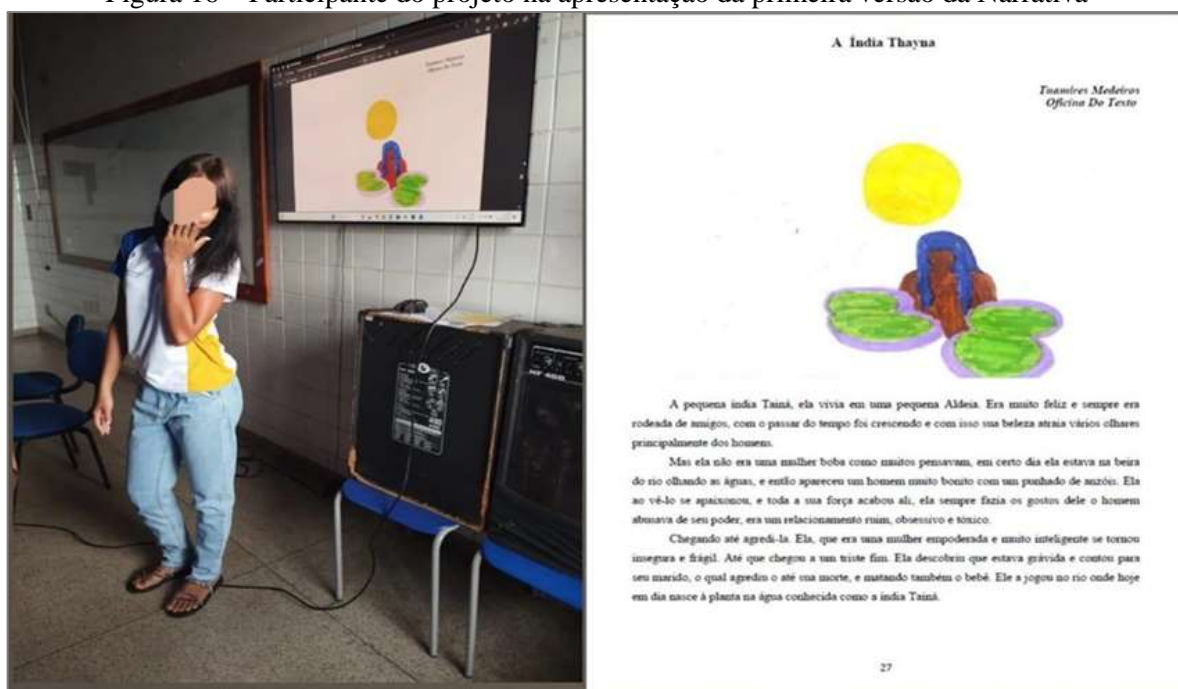
Na aula realizada no dia 26 de junho de 2024, que marcou a última aula do semestre no projeto de extensão *Oficina do Texto*, todos os alunos presentes escreveram a primeira versão de suas narrativas, já com as ilustrações concluídas. Durante esse encontro, as produções textuais ocorreram de forma presencial, uma vez que optamos por realizar a elaboração das versões de escrita exclusivamente na sala de aula. Essa etapa representou o primeiro nível da estratégia de Construção Individual. Os alunos seguiram atentamente as orientações fornecidas na proposta de produção textual para a elaboração de suas narrativas.

Após o retorno às aulas, os textos produzidos pelos alunos foram digitalizados exatamente como haviam sido escritos, proporcionando-lhes o primeiro contato com suas

produções de forma organizada. Essa etapa foi crucial, pois ofereceu aos alunos a oportunidade de refletirem sobre suas criações, permitindo que visualizassem suas ideias de maneira clara e estruturada. Ao observarem seus textos digitados, os alunos puderam identificar tanto os aspectos positivos quanto os pontos que necessitavam de um aprimoramento futuro.

Na aula realizada no dia 12 de agosto de 2024, os alunos tiveram a chance de revisar seus próprios textos e compartilhá-los com a turma. Esse momento se revelou enriquecedor, pois ao lerem suas produções, muitos identificaram incoerências e elementos que precisavam ser ajustados para aprimorar a qualidade de seus escritos. Esse processo de compartilhar e discutir suas narrativas estimulou à autocrítica e favoreceu um ambiente colaborativo de aprendizado, onde todos puderam trocar ideias e sugestões para melhorar suas habilidades de escrita. A Figura 16 ilustra registros da aula e de um dos textos digitalizados.

Figura 16 – Participante do projeto na apresentação da primeira versão da Narrativa



Fonte: Registro de uma aluna participante realizado pela autora da pesquisa.

Nesse contexto, em uma reunião com a coordenadora do projeto de extensão Oficina do Texto, na universidade, discutimos as possibilidades e questionamentos relativos à produção dos bilhetes orientadores para a reescrita. Com o apoio da coordenadora, elaboramos os bilhetes para a primeira versão individual das narrativas. Assim, no encontro realizado no dia 19 de agosto de 2024, cada aluno recebeu um *feedback* escrito por meio do primeiro bilhete orientador, o que os motivou a iniciar o processo de reescrita de seus textos.

Ao receberem os bilhetes orientadores, os alunos demonstraram satisfação e entusiasmo, expressando a dúvida se aqueles *feedbacks* haviam sido elaborados exclusivamente para eles. Essa percepção de individualidade não apenas os motivou a se envolver de forma mais atenta na reescrita, mas também reforçou a ideia de que suas habilidades e estilos pessoais foram respeitados e valorizados. A sensação de que cada bilhete refletia suas particularidades gerou um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor, estimulando-os a aprimorar suas narrativas com maior confiança. O Quadro 4 apresenta um exemplo de bilhete orientador elaborado.

Quadro 4 – Primeiro bilhete orientador para T1

Um Bilhete Para ...

Querida (nome da aluna),

Que alegria ler o seu texto! A maneira como você narra à Lenda de Inaiê e seu filho Boto é cativante, cheia de emoção. A estrutura do enredo envolve o leitor e desperta curiosidade, o que é um ótimo sinal de uma narrativa bem elaborada. Gostaria de sugerir algumas correções e ajustes para que seu texto fique ainda mais fluido. O que acha?

Em: "Todos nós conhecemos Inaiê, uma jovem índia surda, que passou a ser compreendida pelo seu povo com a ajuda de uma misteriosa criatura, o Boto cor-de-rosa."

Sugestão: Seria melhor remover a vírgula antes de "que passou", pois isso tornará a frase mais fluida.

Em: "Mesmo após o desaparecimento do seu salvador misterioso, a jovem não conseguiu o tirar da cabeça, ela o amava tanto que resolveu colocar o nome de seu filho em homenagem ao seu amado."

Sugestão: A repetição de "o" pode ser substituída por "não conseguiu tirá-lo da cabeça" para melhorar a fluidez.

Em: "- Meu filho você é fruto de um homem..."

Sugestão: Seria interessante adicionar uma vírgula depois de "Meu filho" para criar uma pausa natural na leitura.

Em: "ele era alto, esbelto, e aparentava está confuso", a forma correta é "aparentava estar confuso".

Em: "E com um sorriso no rosto mergulhou no rio, e sumiu."

Sugestão: Esse trecho pode ser reestruturado para: "Com um sorriso no rosto, ele mergulhou no rio e desapareceu." Isso deixa o final mais impactante e direto.

Você está no caminho certo, Vitória! Continue explorando sua criatividade e não hesite em buscar sempre aperfeiçoar suas habilidades. Seu texto tem alma, e isso é o mais importante. Um abraço carinhoso e parabéns pela dedicação!

Com carinho
(Nome dos monitores)

Fonte: Bilhete elaborado pelos monitores do Projeto Oficina do Texto.

Além de seguir as orientações presentes no bilhete orientador, alguns alunos buscaram apoio adicional de forma presencial e individual, tanto com os monitores quanto com a professora regente. Durante esse processo, os estudantes demonstraram muito apreço por suas produções textuais, e quase todos reescreveram suas narrativas. Esse momento configurou o segundo nível da estratégia de Construção Individual, que envolve a reescrita completa do

texto, além do terceiro nível, que diz respeito à revisão e reescrita de períodos, conforme solicitado.

No exercício de reescrita, alguns alunos optaram por modificar o enredo de suas histórias, enquanto outros decidiram alterar a ilustração que acompanhava suas narrativas. Após a reescrita, os textos foram novamente digitados pelos monitores, que realizaram ajustes na formatação e corrigiram pequenos erros gramaticais. Esse trabalho colaborativo resultou em textos finais que refletiram não apenas o esforço individual de cada aluno, mas também a interação e o aprendizado adquiridos, especialmente no que tange à escrita.

O resultado foi uma “coleção” de narrativas mais coesas, criativas e expressivas, nas quais os alunos puderam observar claramente sua evolução ao longo do processo de escrita. A experiência de reescrita revelou-se não apenas um exercício técnico, mas também uma oportunidade de crescimento pessoal, permitindo que cada estudante reconhecesse o valor de suas produções textuais e a importância da revisão como parte essencial do processo de aprendizagem.

Dessa forma, no dia 19 de setembro de 2024, ocorreu a tão aguardada apresentação final dos textos dos alunos no âmbito do projeto de extensão Oficina do Texto, marcando um momento significativo para todos os envolvidos. Durante essa aula, cada estudante teve a oportunidade de compartilhar com os colegas as narrativas que havia reescrito ao longo do processo, revelando não apenas o empenho individual, mas também a evolução coletiva da turma. As narrativas, agora mais estruturadas, coesas e expressivas, foram recebidas com entusiasmo pelos estudantes, que reconheceram o seu progresso e o progresso de seus colegas. A Figura 17 ilustra um registro desse momento de apresentação, refletindo a interação e o aprendizado de todos.

Figura 17 – Participante do projeto Oficina do Texto na apresentação da VF das Narrativas



Fonte: Registro da autora da pesquisa.

Durante as apresentações, os alunos demonstraram o desejo de realizar novas alterações em seus textos, evidenciando seu comprometimento com a escrita e a vontade de aprimorar ainda mais suas produções. Essa busca por melhorias refletiu o envolvimento dos estudantes com suas narrativas e a valorização da oportunidade de reescrever uma história da região. No entanto, devido à organização curricular da escola, que previa a transição para o estudo de um novo gênero textual, a possibilidade de revisar os textos foi, em certa medida, limitada.

Apesar dessa restrição, o sentimento de realização e o orgulho pelo trabalho desenvolvido ficaram evidentes, demonstrando que, mesmo diante de mudanças no foco de estudo, cada etapa desse processo de escrita foi extremamente significativa. Com esse encontro, concluímos a dinamização das estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012). Alguns textos da versão inicial (VI), juntamente com a versão final (VF), compõem o *corpus* de análise a ser discutido no capítulo III.

1.4 Constituição do *Corpus*

Nesta subseção, apresentamos a constituição do *corpus* da pesquisa, a partir da coleta e organização dos dados obtidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa-ação. Serão expostos os critérios adotados para a seleção dos textos, as metodologias empregadas na coleta de dados e as etapas de sistematização, com o objetivo de assegurar a validade e a relevância das informações analisadas. A investigação desse *corpus* é fundamental para

avaliar a eficácia das estratégias implementadas e os resultados alcançados, fornecendo uma base sólida para as reflexões e conclusões desta pesquisa.

Assim, à medida que a pesquisa e as Estratégias do CEA avançaram foi possível gerar um conjunto de dados que compõe o *corpus* deste estudo. No Quadro 5, apresentamos uma sistematização detalhada da participação dos alunos nas atividades realizadas antes e durante o processo de dinamização dessas ações.

Quadro 5 – Sistematização das atividades e das produções realizadas durante a dinamização das etapas do CEA

Nº	Participou da Dinamização	VD	VI	V2	VF	Entregou VF
1	Sim	X	X	X	X	Não
2	Sim	X	X	X	X	Sim
3	Sim	X	X	-	X	Não
4	Sim	X	X	X	-	Não
5	Sim	X	-	X	X	Sim
6	Sim	X	X	X	X	Sim
7	Sim	X	-	X	X	Sim
8	Sim	X	-	X	X	Sim
9	Sim	X	X	X	X	Sim
10	Sim	X	X	-	X	Sim
11	Sim	X	X	X	X	Sim
12	Sim	X	X	X	-	Sim
13	Sim	X	X	X	X	Sim
14	Sim	X	X	X	X	Sim
15	Sim	X	X	X	X	Sim
16	Sim	X	X	X	X	Sim
17	Sim	X	X	X	X	Não
18	Sim	X	X	-	X	Sim
19	Sim	X	X	X	X	Sim
20	Sim	X	-	X	-	Não
21	Não compareceu	-	-	-	-	-
22	Não compareceu	-	-	-	-	-
23	Não compareceu	-	-	-	-	-
24	Não compareceu	-	-	-	-	-

Legenda:
• VD: Versão Diagnóstica
• VI: Versão Inicial
• V2: Versão Intermediária
• VF: Versão Final
• X: Participou ou entregou
• -: Não participou ou não entregou

Fonte: elaborado pela autora com base em Rose e Martin (2012) e Fuzer (2012).

O Quadro 05 apresenta uma sistematização detalhada dos alunos participantes nas estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012). Cabe destacar que a participação variou ao longo do processo, uma vez que nem todos os alunos inscritos compareceram a todos os encontros, e alguns não concluíram as atividades de produção textual da narrativa. No total, apenas oito alunos participaram de todas as etapas propostas. Diante dessa sistematização, a seleção dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa seguiu os seguintes critérios:

- a) textos de alunos que tinham autorização do responsável legal para participar do projeto de extensão Oficina do Texto;
- b) texto de alunos que participaram de todas as etapas e fases do CEA.

Com base nesses critérios, selecionamos cinco textos da primeira versão (VI), elaborados no momento inicial da aplicação das Estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012). Além disso, escolhemos cinco textos da versão final, considerando que essas produções passaram por um processo de reescrita orientado, no qual os alunos revisaram e aprimoraram seus textos com base nas intervenções pedagógicas realizadas ao longo das aulas. Essa seleção possibilita uma análise mais detalhada das produções textuais, permitindo compreender, com maior clareza, o impacto das estratégias de ensino implementadas durante a pesquisa-ação.

Além disso, essa análise possibilita a identificação dos avanços individuais e coletivos, bem como a avaliação da eficácia das orientações recebidas durante o processo de reescrita. A sistematização dos textos que compõem o *corpus* está apresentada no Quadro 6, que organiza as diferentes versões selecionadas, seus respectivos títulos e os códigos utilizados para referenciá-los ao longo da análise.

Quadro 6 – Sistematização dos textos *corpus* da pesquisa e códigos de identificação

Título dos textos VI	Título dos textos VF	Códigos
O Boto Cor-de-Rosa	O boto cor-de-rosa surdo	T1 - VI e VF
O Boto Cor-de-Rosa	Tribo da Amazônia	T2 - VI e VF
O Boto Cor-de-Rosa Surdo	O Boto Cor-de-Rosa Surdo	T3 - VI e VF
O filho de Inaiê	O Filho de Inaiê	T4 - VI e VF
O Boto Cor-de- Rosa	O Boto Cor-de-Rosa	T5 - VI e VF

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 apresenta os títulos dos textos e os códigos que serão utilizados ao longo deste trabalho para identificar o *corpus*. Esses códigos correspondem às produções textuais (T) e às diferentes versões analisadas, como VI (Versão Inicial) e VF (Versão Final). A adoção desse sistema de codificação é essencial para organizar os dados, facilitar a referência cruzada entre as versões e estruturar a análise comparativa das produções dos alunos. Além disso, a utilização desses códigos assegura a organização do material e preserva o anonimato dos participantes.

Para a análise do *corpus* apresentado no Quadro 6, consideramos exclusivamente o componente verbal, embora algumas produções textuais incluam imagens ilustrativas. Esse recorte se justifica pela necessidade de aprofundar a investigação linguística do *corpus*. Além disso, nem todos os textos apresentam elementos visuais; apenas algumas versões incluem ilustrações, o que inviabiliza uma abordagem uniforme para a análise evolutiva das produções. Por essa razão, as imagens que acompanham alguns textos não foram inseridas à análise desta pesquisa.

Em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFNT, os nomes dos participantes das produções textuais não são mencionados neste estudo. Para preservar o anonimato, ao nos referirmos ao aluno autor do texto em análise, utilizaremos a numeração correspondente ao texto, conforme indicado na tabela de códigos. Por exemplo, adotaremos a referência TIVI (Texto 1 versão Inicial) para identificar uma determinada produção textual.

Para fins de comprovação do processo de dinamização, os textos produzidos pelos alunos, tanto na versão inicial quanto na versão final, serão anexados a esta pesquisa. A

inclusão dessas produções textuais permite evidenciar de forma concreta as transformações ocorridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, buscamos assegurar a transparência da investigação e fornecer subsídios que demonstram a efetividade das Estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012) aplicadas durante a pesquisa-ação. Além disso, a disponibilização dos textos possibilita futuras reflexões e aprofundamentos por outros pesquisadores interessados na temática, ampliando o impacto acadêmico e pedagógico deste estudo.

Após a definição do *corpus*, passamos à descrição dos procedimentos analíticos adotados, essenciais para a compreensão das análises realizadas sobre as produções textuais dos alunos. Esses procedimentos envolvem a seleção de categorias de análise e a aplicação de métodos qualitativos que possibilitam a identificação de padrões contextuais e léxico-gramaticais nas narrativas. Além disso, detalhamos cada etapa da análise, assegurando transparência e rigor metodológico, o que contribui para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

1.5 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise do *Corpus* desta pesquisa, descritos na subseção Procedimentos de Análise, estão embasados na LSF (Halliday; Matthiessen, 1999, 2014), que permitem compreender a relação entre teoria e prática (Gouveia, 2009) e oferece um percurso analítico estruturado para a investigação. Essa abordagem permite examinar como as escolhas linguísticas dos alunos são influenciadas pelo contexto de situação e pelos recursos léxico-gramaticais, bem como de que maneiras essas escolhas constroem significados específicos em uma narrativa. A análise foi conduzida em duas etapas principais:

- a primeira etapa (i) corresponde à análise do contexto de situação, a partir das variações de *campo*, *relações* e *modo*, com o objetivo de compreender como o ambiente de produção dos textos influencia as escolhas linguísticas feitas pelos alunos;
- a segunda etapa (ii) concentra-se no sistema de transitividade, vinculado à metafunção ideacional, com foco nos componentes experienciais da oração. Essa etapa investiga como os textos narrativos representam *processos*,

participantes e circunstâncias, permitindo identificar os recursos léxico-gramaticais utilizados pelos alunos para construir significados na escrita.

Na versão inicial dos textos, foram analisados tanto o contexto de situação quanto os aspectos léxico-gramaticais. Já na versão final, a análise concentrou-se exclusivamente nos aspectos léxico-gramaticais, permitindo identificar as transformações realizadas pelos alunos ao longo do processo de reescrita.

Na análise do contexto de situação das narrativas, foram consideradas variações de *campo, relações e modo*. Essa abordagem nos possibilitou compreender de que maneira o contexto de situação influencia as escolhas linguísticas dos alunos e a estruturação da narrativa. Quanto à análise dos aspectos léxico-gramaticais, os textos foram segmentados em orações para a identificação dos processos, participantes e situações, conforme os princípios da metafunção ideacional da Linguística Sistêmico-Funcional. Em seguida, foram examinadas as recorrências desses elementos e seu impacto na construção dos significados das narrativas.

Dessa forma, os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa buscaram articular os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional com a proposta de ensino baseada no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), permitindo uma leitura das escolhas léxico-gramaticais feitas pelos alunos durante a produção e reescrita de narrativas. A observação sistemática dos *processos, participantes e circunstâncias*, ancorada na Metafunção Ideacional, possibilitou compreender como os estudantes representaram suas experiências, conhecimentos culturais e relações sociais por meio da linguagem. Essa análise foi enriquecida com o apoio de gráficos comparativos que tornaram visíveis os avanços ao longo das etapas do ciclo.

Portanto, os dados coletados e organizados em quadros e gráficos fornecem não apenas uma visão quantitativa das ocorrências linguísticas, mas, sobretudo, subsidiam uma leitura qualitativa sobre o desenvolvimento da escrita dos alunos. Ao observar as reescritas com base nas categorias do sistema de transitividade, foi possível identificar marcas de apropriação do gênero, assim como estratégias discursivas que revelam a construção de sentidos situada nas vivências locais.

CAPÍTULO II

A Linguística Sistêmico-Funcional, conforme descrita por Halliday e Matthiessen (2014), oferece uma base teórica essencial para compreender como a linguagem funciona em contextos sociais, possibilitando a análise de como os recursos léxico-gramaticais são usados para criar significados. A partir dessa abordagem, a gramática é vista como um sistema de opções que permite aos usuários da língua moldarem sentidos alinhados ao contexto de situação, o que é particularmente relevante na análise de gêneros textuais, como as lendas reescritas por estudantes, onde elementos culturais e sociais desempenham um papel crucial na construção do texto.

2 UMA JORNADA TEÓRICA E SUAS IMPLICAÇÕES

Para nortear este estudo e, em especial, a análise dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, recorreremos às concepções de gramática, texto, gênero e ensino propostas pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday (1989) e aprofundada por Halliday e Matthiessen (2004, 2014). A pesquisa também se fundamenta nos pressupostos de Martin e Rose (2008), que abordam o conceito de gêneros textuais e suas relações com o ensino, e de Rose e Martin (2012), que apresentam propostas educacionais da Pedagogia baseada em Gêneros de Texto. Os tópicos a seguir têm como objetivo esclarecer e estruturar o arcabouço teórico que sustenta este estudo.

2.1 Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)

A base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) fundamenta-se no princípio de que a linguagem exerce um papel central na construção de significados e na interação social. Sob essa perspectiva, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um recurso para a expressão de papéis sociais e para a organização do discurso em diferentes contextos. Nesse sentido, Fuzer e Cabral (2014, p. 19) destacam que:

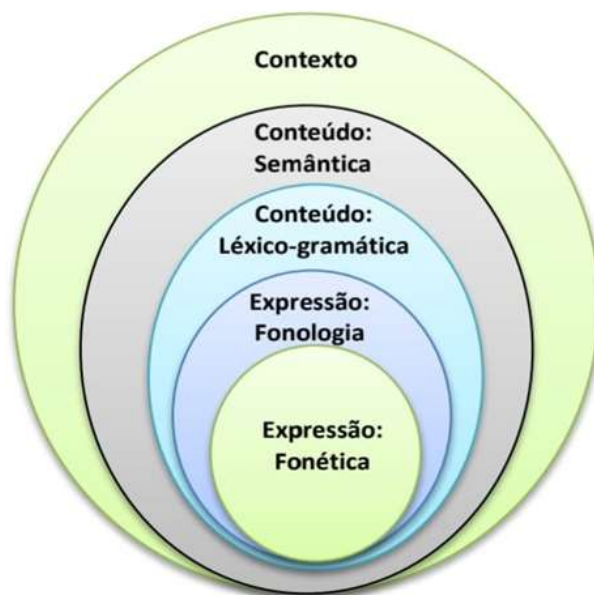
[...] todo e qualquer uso que fazemos do sistema linguístico é funcional relativamente às nossas necessidades de convivência em sociedade. Ao usarmos a linguagem fazemos, portanto, uma série de escolhas dentre as possibilidades que o sistema linguístico disponibiliza. Em vista disso, precisamos desenvolver nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações em textos geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos.

Nesse sentido, a LSF enfatiza a importância de analisar como as escolhas linguísticas refletem diferentes funções comunicativas, aspecto fundamental para o desenvolvimento das

habilidades linguísticas. Segundo Halliday (1994, p. 68), a língua é um “sistema linguístico funcional que atende às necessidades de convivência em sociedade, por meio do qual os falantes constroem significados”. Embora seja impossível abarcar todas as redes de relações em que a língua se organiza, a LSF oferece subsídios para compreender como os textos conseguem (ou não) expressar seus significados e como as potencialidades da língua se realizam em contextos sociais.

Nessa perspectiva, as relações entre a linguagem, o contexto social e os aspectos léxico-gramaticais que a constituem podem ser investigadas, considerando que “cada parte estruturante da linguagem se refere aos padrões e às irregularidades das ocorrências de uso” (Halliday; Matthiessen, 2014). Com base nesse entendimento, a abordagem funcionalista apresenta a linguagem como um instrumento de interação social, cuja concretização plena depende da sociedade. Nesse sentido, os sistemas de escrita e de significados são estruturados em quatro estratos, organizados em dois planos principais: o de conteúdo e o de expressão. O plano de conteúdo engloba a léxico-gramática e a semântica, enquanto o plano de expressão envolve a fonologia e a fonética. Essa organização está representada na Figura 18.

Figura 18 – Estratificação da Linguagem



Fonte: Traduzido e adaptado de Halliday (2014, p. 26, arte minha).

Nessa perspectiva, a interação entre léxico-gramática, significado e contexto é fundamental para a construção do sentido global da mensagem. Os estratos do plano de expressão, portanto, materializam aquilo que é concebido no plano de conteúdo. Para

descrever essa organização em estratos, Halliday e Matthiessen (2014) fundamentam-se na relação entre palavra e significado, articulando o concreto e o abstrato de maneira interdependente.

Ao analisarmos o sistema da linguagem por meio dessa instanciação, partimos da definição de *registro*. Segundo Matthiessen (2005), “o registro diz respeito ao uso da língua em situações específicas”, abrangendo as variações linguísticas que refletem o contexto social dos falantes. Essa definição é essencial para compreendermos como os significados se configuram em contextos determinados de uso da língua, relação esta representada na Figura 19.

Figura 19 - Modelagem de Contexto e Registro



Fonte: Traduzido de Matthiessen (2005, p. 19).

A noção de registro, conforme definida por Halliday e Matthiessen (2014), refere-se à configuração semântica de recursos linguísticos associados a tipos específicos de situação. Essa definição foi ampliada por Matthiessen (2015, p. 18), que descreve o registro como ³ “a configuração semântica de recursos que o membro de uma cultura tipicamente associa com tipos de situação”.⁶ Em outras palavras, o registro é a variedade semântica da linguagem que

⁶ 9 No original: “A register can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type” (Matthiessen, 2015, p. 18).

se manifesta em diferentes contextos de uso, pressupondo uma estreita relação entre linguagem e a situação.

Por exemplo, em uma conversa entre amigos, o registro tende a ser informal, com o uso de expressões coloquiais e frases curtas, como: “E aí, tudo bem? Bora sair mais tarde?”. Em um ambiente acadêmico, por outro lado, o registro é formal, com vocabulário técnico e construções mais elaboradas, como: “Este artigo busca analisar os principais fatores que contribuem para a variabilidade linguística em contextos sociais distintos”. Já no contexto de uma entrevista de emprego, o registro equilibra formalidade e clareza, apresentando frases como: “Acredito que minhas habilidades se alinham aos objetivos da empresa, especialmente no setor administrativo”.

Segundo Matthiessen (2015), os tipos de registro representam a instanciação do significado potencial da linguagem, enquanto os tipos de situação correspondem à instanciação do contexto de cultura. Essa relação ressalta como os significados semânticos surgem do uso da linguagem em situações específicas, sempre vinculados às práticas sociais e culturais. O potencial de significados semânticos, nesse sentido, é construído a partir do reconhecimento das funções que a linguagem desempenha no contexto social. Assim, Registro é entendido como uma configuração de significados associados a contextos específicos de uso. Constituído, desse modo, por três variáveis principais: *Campo, Relações e Modo*. Vejamos:

As categorias de campo, relações e modo são, portanto, determinantes e não componentes da fala; coletivamente, eles servem para prever o texto, por intermédio do código, ou (uma vez que “código” tem sido usado em vários sentidos diferentes) para prever o que é chamado de registro (...). Estes conceitos pretendem tornar explícitos os meios pelos quais o observador pode derivar, da situação de fala, não o texto em si, é claro, mas certas normas sistemáticas que governam as particularidades do texto. Estas normas, em conjunto, constituem o registro. Ou seja, as diversas subcategorias de campo, relações e modo têm associados padrões semânticos típicos (...); de modo que, se para um determinado caso de uso da linguagem, os traços podem ser especificados por derivação deles. (...) Assim, o conceito de 'registro' fornece um meio de investigar os fundamentos linguísticos da interação social cotidiana, de um ângulo que é complementar para o etnometodológico. (Halliday, 1978, Tradução nossa)⁷

⁷ No original- The categories of field, tenor, and mode are thus determinants, not components, of speech; collectively, they serve to predict the text, by way of the code, or (since 'code' has been used in various different senses) to predict what is called the 'register' (...). These concepts are intended to make explicit the means whereby the observer can derive, from the situation of speech, not the text itself, of course, but certain systematic norms that govern the text's particularities. These norms, collectively, constitute the register. That is, the various subcategories of field, tenor, and mode have associated typical semantic patterns (...); so that, if for a particular instance of language use, the features can be specified by derivation from them. (...) Thus, the concept of

Nesta perspectiva, as variáveis de *Campo*, *Relações* e *Modo* oferecem uma compreensão dos fatores que moldam o uso da linguagem em situações específicas. O *Campo* está diretamente relacionado à natureza da atividade social que está sendo realizada, o que inclui os tópicos abordados e as ações desenvolvidas no discurso. Por exemplo, na análise de narrativas reescritas por alunos de uma escola pública de Araguaína, o *Campo* pode abranger elementos como a reconstrução de narrativas regionais, nas quais os alunos utilizam a linguagem para narrar eventos fictícios baseados em crenças locais. Nesse caso, a natureza da atividade social refere-se ao processo de recriação e representação cultural por meio da escrita.

As *Relações* dizem respeito aos vínculos sociais entre os participantes do evento comunicativo. No contexto desta pesquisa, essas relações podem ser observadas entre os alunos, o professor e o público leitor das narrativas. Ao escrever uma estória, por exemplo, o aluno pode adotar um tom mais formal e explicativo, considerando que seu texto será avaliado pelo professor ou apresentado em um contexto acadêmico, o que estabelece, assim, uma relação de autoridade e respeito com o leitor.

O *Modo* diz respeito ao papel que a linguagem desempenha na situação comunicativa, incluindo o meio de comunicação utilizado; falado, escrito ou multimodal, Halliday e Matthiessen (2014). No caso das narrativas reescritas, o *Modo* envolve a utilização de um texto predominantemente escrito, no qual os alunos organizam informações para contar a estória de maneira clara e coesa. Além disso, o *Modo* também inclui a estrutura textual, ou seja, como as informações são sequenciadas e apresentadas para transmitir significados de forma eficiente ao leitor.

Desse modo, podemos pontuar que o Registro é a configuração semântica que surge das interações, estruturando os significados conforme a situação comunicativa. Analisar as narrativas reescritas sob essa perspectiva nos permite identificar como os aspectos sociais, culturais e linguísticos influenciam a construção dos textos pelos alunos. A linguagem, nesse contexto, “é a estrutura pela qual o ser humano expressa suas experiências de mundo, funcionando como um instrumento de ação materializado nas escolhas linguísticas de cada falante” (Fuzer; Cabral, 2014). Assim, ela desempenha as funções de representar e comunicar as experiências humanas.

'register' provides a means of investigating the linguistic foundations of everyday social interaction, from an angle that is complementary to the ethnomethodological. (Halliday, 1978, p. 123)

Halliday e Matthiessen (2014), em seus estudos, definem a linguagem como um sistema semiótico social que desempenha três metafunções principais: a Metafunção Ideacional, a Metafunção Interpessoal e a Metafunção Textual. Cada uma dessas metafunções reflete um aspecto essencial do uso da linguagem e contribui para a construção de sentido no discurso.

A Metafunção Ideacional diz respeito à representação da realidade, ou seja, à forma como os falantes expressam experiências, ações, eventos e estados. A Metafunção Interpessoal, por sua vez, envolve os aspectos relacionais da linguagem, regulando as interações entre os participantes da comunicação. Já a Metafunção Textual é responsável por organizar e conectar as informações no texto, conferindo-lhe coesão e fluidez. É importante ressaltar que cada uma das metafunções está associada a uma variável específica do contexto de situação. A seguir, apresentamos essa relação no Quadro 7:

Quadro 7 – Variáveis do Contexto Situacional e Metafunções da Linguagem

Variáveis do Contexto de Situação	Metafunções da Linguagem
Campo	Ideacional
Relações	Interpessoal
Modo	Textual

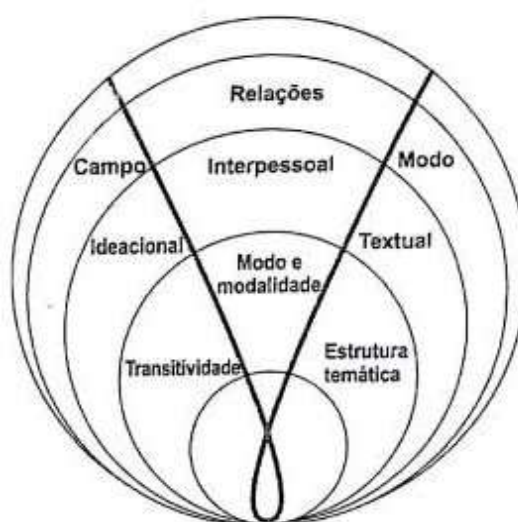
Fonte: Adaptação de Fuzer e Cabral (2014, p. 32).

As três metafunções propostas por Halliday e Matthiessen (2004) Ideacional, Interpessoal e Textual nos fornecem a estrutura para analisarmos a linguagem em uso. Elas mostram como a unidade gramatical, que cumpre múltiplas funções, é organizada simultaneamente para representar a realidade, mediar relações sociais e organizar a comunicação. Assim, a linguagem se torna um meio de agir, de dar ou solicitar bens, serviços e informações. Essa visão nos ajuda a entender a inter-relação entre as dimensões contextuais, semânticas e léxico-gramaticais, destacando que essas funções não devem ser analisadas de forma isolada, pois estão sempre interconectadas na linguagem. Para Halliday e Hasan (1989, p. 23 *apud* PUC, 2013, p. 57),

[...] todo enunciado em um texto é multi-funcional [...] não olhamos separadamente para as suas diferentes partes: ao contrário, olhamos para a coisa como um todo a partir de diferentes ângulos, cada perspectiva contribuindo para a interpretação total. Esta é a essência da abordagem funcional.

Nesse sentido, a análise das orações e dos sintagmas é essencial para compreendermos como a linguagem constrói significados. A oração, por ser a unidade central da gramática, organiza diferentes tipos de sintagmas, nominais, verbais e adverbiais, que desempenham papéis cruciais nas metafunções. Esses papéis se concretizam por meio da estrutura léxico-gramatical, que dá forma ao significado na comunicação. A seguir, apresentamos as três metafunções e os sistemas léxico-gramaticais responsáveis por sua realização, de maneira mais clara, por meio da representação visual na Figura 20.

Figura 20 – As Metafunções e os Sistemas Léxico-Gramaticais que as realizam



Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p.33).

A inter-relação entre as metafunções, as variáveis contextuais e as realizações léxico-gramaticais é essencial para a construção do significado na linguagem. Na Figura 20, podemos observar como isso ocorre: na variável *Campo*, o significado ideacional é concretizado pelo sistema de transitividade; na variável *Relações*, o significado interpessoal é realizado através dos sistemas de modo e modalidade; e, na variável *Modo*, o significado é expresso pela estrutura temática. Assim, a Figura 20 ilustra as metafunções e os sistemas léxico-gramaticais que as materializam nos textos.

Ao analisarmos os componentes principais da oração, as estruturas frasais e suas respectivas funções, conseguimos entender de maneira mais clara o extrato da léxico-gramática, bem como o modo como a linguagem é utilizada para representar experiências, mediar interações sociais e organizar textos de forma coesa e coerente. Dentro do extrato da léxico-gramática, a oração se configura como a unidade central da análise, sendo melhor

abordada pela vertente da Gramática Sistemática Funcional (GSF), a qual discutiremos na subseção seguinte.

2.1.1 Noções de Gramática Sistemática-Funcional (GSF)

A Gramática Sistemática-Funcional (GSF), abordagem da Linguística Sistemática-Funcional (LSF) aqui explorada, foca nos aspectos léxico-gramaticais da linguagem, destacando a inter-relação entre as escolhas linguísticas, o contexto e a intenção comunicativa. Diferente da abordagem gramatical normativa, que analisa as estruturas gramaticais de forma isolada, a GSF investiga como as unidades léxico-gramaticais se concretizam no discurso, sempre inserida no contexto. Nessa perspectiva, a língua não é apenas um conjunto de códigos e regras; ela representa o pensamento e a comunicação. Vê-se a linguagem como um sistema de construção de significados, no qual, ao ser usada no contexto social, possibilita ao indivíduo o exercício de papéis sociais. Nesse sentido, Halliday (2004) destaca que:

[...] não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado. Em outras palavras, a linguagem fornece uma teoria da experiência humana, e certos recursos léxico gramaticais de cada língua são dedicados a esta função (Halliday, 2004, p. 29)⁸

A GSF, nesse contexto, busca compreender como as escolhas linguísticas são moldadas pelo propósito comunicativo e pelo contexto em que se inserem. No centro dessa abordagem, o conceito de sistema refere-se à inter-relação dos elementos linguísticos em diferentes níveis, desde as unidades individuais até as estruturas mais complexas do discurso. Esses sistemas operam de forma integrada para construir significados específicos, refletindo as funções comunicativas que a linguagem exerce em determinados contextos de uso. Assim, conforme Halliday (1978, 1994), “os princípios da LSF concebem a gramática de uma língua como um conjunto de sistemas e opções que o falante utiliza para estruturar suas enunciações”. Essas enunciações, por sua vez, são decodificadas pelos ouvintes para serem interpretadas adequadamente. Nesta vertente, Fuzer e Cabral, (2014, p. 21) postulam que a linguagem é:

⁸ No original -There is no aspect of human experience that cannot be turned into meaning. In other words, language provides a theory of human experience, and certain lexical-grammatical resources of each language are dedicated to this function." (Halliday, 2004, p. 29)

[...] um tipo particular de sistema semiótico que se baseia na gramática, caracterizada pela organização em estratos e pela diversidade funcional. [...] é a instanciação de um potencial amplo de significados, que pode, simultaneamente, construir experiências e estabelecer relações. [...] as três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional: é organizada de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais (extrato semântico) em que a oração é vista como uma composição, oração como representação, oração como interação e oração como mensagem.

Assim, como unidade gramatical plurifuncional, a oração é organizada para expressar significados ideacionais, interpessoais e textuais. Considerando tanto os aspectos semânticos quanto às funções sociais da linguagem, adotamos essa perspectiva para analisar as estruturas léxico-gramaticais dos textos *corpus* desta pesquisa. Essa análise será realizada a partir do sistema de Transitividade, que descreve a oração, conforme será detalhado na subseção a seguir.

2.1.2 A Transitividade na LSF

Na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem é vista como um sistema de recursos que permite a construção de significados, com ênfase na relação entre a forma e a função da linguagem em contextos sociais específicos. Dentro dessa abordagem, o conceito de *Transitividade* é essencial para compreendermos como os eventos, processos e estados são representados linguisticamente. “Trata-se de um fenômeno gramatical que abrange aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos, e suas inter-relações com a linguagem” (Cunha; Souza, 2011).

A transitividade, conforme Halliday e Matthiessen (2004), diz respeito à forma como os processos são expressos nas orações, incluindo os participantes envolvidos e as circunstâncias que os cercam. Esses processos são organizados em diferentes categorias, cada uma com características e papéis específicos para os participantes. Essa classificação não apenas descreve a estrutura das orações, mas também revela como os falantes interpretam e representam suas experiências do mundo.

Na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a transitividade é entendida de forma mais ampla do que na gramática normativa tradicional, que classifica os verbos apenas como transitivos ou intransitivos. A GSF vê a transitividade como um mecanismo que abrange os processos e suas relações com os participantes e as circunstâncias dentro de uma oração. Ou seja, ela descreve a oração como um todo, considerando não apenas o verbo, mas também quem ou o que está envolvido e o contexto em que a ação ocorre.

A Transitividade, assim, é composta por três elementos principais: os processos, os participantes e as circunstâncias. Por exemplo:

“Maria leu o livro na biblioteca”.

Processo: "Leu" a Ação

Participantes: "Maria" (quem faz a ação) e "o livro" (o que é afetado pela ação).

Circunstâncias: "na biblioteca" (onde a ação ocorre).

Essa estrutura revela como cada elemento da oração interage para construir o significado de uma experiência. Ao examinar os processos, participantes e circunstâncias, podemos entender com mais clareza as complexidades da comunicação e como a linguagem reflete e molda a realidade social. Nesse contexto, Cunha e Souza (2011, p. 68) afirmam que:

O sistema de transitividade permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada. Essa definição se dá através dos principais papéis de transitividade: processos, participantes e circunstâncias que permitem analisar quem faz o quê a quem e em que circunstâncias. Esses papéis correspondem, de modo geral, as três classes de palavras encontradas na maioria das línguas: verbo, substantivo e advérbio.

A transitividade é, portanto, uma categoria gramatical que se relaciona à metafunção ideacional, responsável por representar o mundo exterior e a experiência interna, englobando ações, eventos, estados e as entidades envolvidas. Isso ocorre porque a experiência humana é vista como um fluxo de acontecimentos e ações vinculadas à realidade. Nesse sentido, sistemas léxico-gramaticais, como a transitividade, são diretamente conectados às funções sociais da linguagem.

Assim, a configuração composta por processo, participante e circunstâncias explica, de maneira geral, como os fenômenos da nossa experiência de mundo são construídos na estrutura linguística. Isso nos permite identificar as ações e atividades humanas expressas no discurso, especialmente em relação à realidade que está sendo representada. Abaixo, no Quadro 8, vemos a representação dos componentes da oração, sua definição e a categoria gramatical típica.

Quadro 8 – Constituintes da Oração

Componentes	Definição	Categoria Gramatical Típica
Processos	O processo é o núcleo da oração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais
	São as entidades envolvidas: pessoas, coisas, seres	Grupos nominais

Participantes	animados ou inanimados, as quais levam a ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	
Circunstâncias	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais

Adaptação de Fuzer e Cabral, 2014 p. 41. Com base em Halliday e Matthiessen (2004).

Essa definição nos permite entender que, ao analisarmos os processos, participantes e circunstâncias, podemos compreender as escolhas léxico-gramaticais que moldam a comunicação em diferentes contextos discursivos. Além disso, ela nos ajuda a perceber as relações entre linguagem e sociedade, mostrando como usamos a linguagem para transmitir nossas experiências de mundo e as condições discursivas em que esse uso ocorre. No contexto do sistema de transitividade, os processos são elementos centrais, classificados em diferentes tipos de participantes e circunstâncias específicas.

Os *processos materiais*, por exemplo, estão relacionados a ações físicas; os *processos mentais* envolvem percepções, cognições e emoções; os *processos relacionais* descrevem estados de ser ou relações entre entidades; os *processos verbais* estão ligados a atos de comunicação; os *processos existenciais* referem-se à existência de algo; e os *processos comportamentais* dizem respeito a comportamentos fisiológicos e psicológicos. Sob essa ótica Cunha e Souza (2011, p. 78) postulam que:

O mundo das experiências é altamente indeterminado e essa indeterminação reflete-se no modo como a gramática constrói seu sistema de tipos de processo. Assim, em um mesmo contexto, podemos ver experiências no domínio da emoção como no processo mental ou no domínio da classificação.

As circunstâncias, por sua vez, fornecem informações contextuais essenciais sobre os processos representados nas orações. Elas detalham aspectos como, onde, quando, como, por que e com que frequência os processos ocorrem, enriquecendo a descrição dos eventos ou estados. Essas circunstâncias são, geralmente, expressas por frases preposicionais ou adverbiais, sendo categorizadas de acordo com suas diferentes funções. Os participantes são as entidades envolvidas nos processos descritos nas orações. “Cada tipo de processo (material, mental, relacional, verbal, comportamental e existencial) tem seus próprios participantes típicos, que desempenham papéis específicos na representação dos eventos ou estados” (Cunha; Souza, 2011). Identificar os participantes nos ajuda a esclarecer as relações entre as entidades e os processos, permitindo compreender melhor o significado global da oração e do texto como um todo.

A seguir, no Quadro 9, apresentamos de forma detalhada os *tipos de processo*, a *natureza do processo*, e os *nomes dados aos participantes* segundo a classificação apresentada por Fuzer e Cabral (2014):

Quadro 9 – Componentes experiências da oração- Sistema de transitividade

Tipo de Processo	Natureza	Participantes Principais
Material	Ação física, transformação do mundo.	Ator (quem realiza a ação), Meta (quem/que sofre a ação), Beneficiário (quem recebe algo).
Mental	Processos internos (cognição, percepção, emoção).	Experienciador (quem sente, pensa ou percebe), Fenômeno (o que é sentido, pensado ou percebido).
Verbal	Atos de fala, comunicação.	Dizente (quem fala), Verbiagem (o que é dito), Alvo (quem ouve ou é afetado).
Relacional	Atribuição de características ou identificação.	Portador/Identificado (entidade sobre a qual se diz algo), Atributo/Identificador (característica ou identidade atribuída).
Existencial	Existência de algo	Existente (entidade cuja existência é afirmada)
Comportamental	Processos fisiológicos/psicológicos externos (fronteira entre mental e material).	Comportante (quem realiza o comportamento), Fenômeno (às vezes presente).

Fonte: Adaptação de Fuzer e Cabral (2014 p. 45-68).

A Transitividade, na GSF, é o sistema que expressa os significados experienciais relacionados ao fazer no mundo. Essa abordagem funcionalista visa atribuir um novo sentido aos estudos da língua, considerando as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso. Halliday e Matthiessen (2004) destacam que, devido às peculiaridades da língua portuguesa, algumas adaptações de categoria são necessárias, pois não se produzem no sistema gramatical do português. As relações entre orações e sintagmas, estabelecidas em um texto, são fundamentais para a construção de significados no contexto. Halliday (2004) define esse contexto como “o ambiente no qual a linguagem opera”, um tema que será explorado na subseção a seguir.

2.2 Contexto: a Linguagem em Funcionamento

As noções de contexto discutidas pela LSF permitem compreender a linguagem como uma “ferramenta” de interação social, diretamente influenciada pelos contextos específicos em que é empregada. Nesse sentido, Halliday e Hasan (1985) definem contexto como "um texto que pressupõe o outro, uma situação mais ampla que abarca outra mais específica". Essa visão destaca que a linguagem não é um fenômeno isolado, mas sim um fenômeno enraizado em contextos sociais e culturais. Dentro dessa perspectiva, tem-se o contexto de cultura, que se refere ao ambiente cultural mais amplo em que a comunicação ocorre. Esse contexto molda o uso da linguagem, influenciando diretamente as escolhas linguísticas e a maneira como construímos significados em diferentes situações. Fuzer e Cabral (2014, p. 28) pontuam que:

O contexto de cultura refere-se não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países e grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja e a justiça. O contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo que inclui ideologia, convenções sociais e instituições.

Nesse sentido, cada cultura possui normas e valores que orientam o comportamento e a comunicação, refletindo-se nas escolhas lexicais. Aspectos como cortesia, respeito e hierarquia variam entre culturas, influenciando diretamente a forma como eventos ou atividades são abordados. Além disso, referências culturais, metáforas e alusões dependem desse conhecimento compartilhado para serem compreendidas adequadamente.

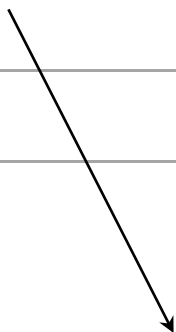
O contexto cultural está, portanto, relacionado ao propósito social da linguagem: “se um determinado grupo social faz uso da linguagem para um propósito semelhante, desenvolvem, ao decorrer do tempo, modos comuns de textos escritos e falados que alcançam objetivos comuns, ‘gêneros’” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 28).

Por outro lado, o *contexto de situação* é mais específico, pois se refere às circunstâncias particulares em que a comunicação ocorre. Halliday e Hasan (1985) destacam três componentes principais desse contexto: *Campo*, *Relações* e *Modo*. Já discutidos anteriormente como variáveis do *registro*, esses elementos são fundamentais para a compreensão dos significados construídos no texto e do ambiente em que ele se insere.

O *Campo* está relacionado ao conteúdo temático da comunicação, isto é, ao que está sendo discutido ou à atividade em andamento. As *Relações* dizem respeito aos vínculos entre os participantes, considerando aspectos como hierarquia, formalidade e proximidade social. Por fim, o *Modo* abrange os meios e canais utilizados na comunicação, como a fala ou a

escrita, além do papel que a linguagem desempenha na situação comunicativa. Vejamos a representação da relação entre contexto de situação e o texto apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 – Relação entre Contexto de Situação e Texto

Situação: Características do Contexto	(Quem realiza)	Texto Componente Funcional do Sistema Semântico
Campo do discurso (O que está acontecendo)		Significados experienciais (Transitividade, nomeação, etc)
Relações do discurso (Quem participa)		Significados interpessoais (Modo modalidade, pessoa, etc)
Modo do discurso (Função atribuída à linguagem)		Significados textuais (Tema, informações, relações de coesão)

Quadro produzido pela autora da pesquisa. Fonte: Traduzido de Halliday e Hassan (1985, p.26)

Desse modo, a relação entre o contexto de situação e o texto se manifesta por meio das variáveis de registro, conforme ilustrado no Quadro 4. Halliday e Hasan (1985) destacam que os contextos de cultura e de situação estão interligados, uma vez que práticas culturais mais amplas influenciam a maneira como participamos de e interpretamos situações específicas. Por exemplo, em culturas que valorizam a hierarquia e o respeito pelos mais velhos, interações em reuniões de negócios ou encontros familiares refletem esses valores. A linguagem empregada nessas ocasiões é moldada tanto pelas normas culturais quanto pelas condições imediatas da interação.

Dessa forma, torna-se pertinente abordar a definição de texto na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), fundamental para compreendermos o texto como um processo dinâmico, resultante das escolhas linguísticas realizadas na linguagem em funcionamento. Na próxima seção, exploraremos como essas escolhas refletem a relação entre os recursos linguísticos e os significados construídos nos diferentes contextos discursivos.

2.2.1 Texto: a Linguagem em Funcionamento

Texto, antes de tudo, é uma unidade de significado que pode variar em extensão, desde uma única palavra até um livro inteiro, desde que constitua um todo coeso e compreensível. O essencial é que o texto seja interpretado como um ato de comunicação significativo dentro de

seu contexto de uso, seja ele expresso por meio da fala, da escrita ou de imagens. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 23), “texto é tudo aquilo em que as pessoas se engajam para interagir em situações comunicativas”.

Com base nessa perspectiva, o conceito de texto vai além de uma simples sequência de palavras ou sentenças. Ele é entendido como uma unidade completa de significado, funcional e situada em um contexto social específico. Essa visão compreende o texto em suas dimensões Ideacional, Interpessoal e Textual, permitindo que ele atenda às necessidades comunicativas e aos objetivos pretendidos.

Por exemplo, ao se analisar as narrativas reescritas no contexto do projeto de extensão *Oficina do Texto*, é possível observar como as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos alunos refletem suas vivências culturais e sociais, além de dialogarem com os elementos constitutivos de uma narrativa. Nesse caso, o texto não é apenas uma junção de palavras, mas uma manifestação de significados construídos a partir de experiências e práticas discursivas específicas. Nesse sentido, Halliday (1994, p. 87) pontua que:

Um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical. Mas significados são realizados através de fraseados; e sem uma teoria de fraseados – ou seja, uma gramática - não há um modo de fazer explícita a interpretação de alguém do significado de um texto .

Um texto, conforme descrito por Halliday (1994), é essencialmente uma unidade semântica, não apenas gramatical. No entanto, os significados de um texto são realizados por meio de estruturas gramaticais, e é somente por meio de uma gramática que podemos explicitar a interpretação dos significados presentes em um texto. Essa perspectiva enfatiza que a análise textual requer não apenas a identificação das estruturas linguísticas, mas também a compreensão do potencial semântico que surgem das relações entre texto e contexto.

Dessa forma, a definição de texto como unidade semântica destaca sua ligação com o contexto em que é produzido e interpretado. O significado de um texto não está isolado, mas ancorado na cultura e nas situações sociais que o moldam. Assim, a linguagem em uso não apenas reflete, mas também constrói significados, respondendo às demandas comunicativas e aos valores culturais que permeiam cada interação textual. Sob essa ótica, o texto é um ato de construção de sentido, um reflexo das práticas sociais e culturais que o fundamentam.

Desse modo, os textos não possuem significados fixos; seus sentidos são co-construídos pelos interlocutores durante a interação. Isso significa que a interpretação de um

texto pode variar de acordo com os diferentes leitores e os contextos de leitura, uma vez que ele só adquire significado quando inserido em uma cultura ou situação comunicativa específica.

Sob a perspectiva hallidayana, a linguagem funciona como um sistema de recursos semânticos que refletem e constroem as práticas sociais, destacando que

o texto é uma forma linguística de interação social. É uma progressão contínua de significados, em combinação tanto simultânea como em sucessão. Os significados são as seleções feitas pelo falante das opções que constituem o potencial de significado; o texto é a atualização desse potencial de significado, o processo de escolha semântica (Halliday, 1978, p. 109).⁹

O Texto, conforme Halliday (1978), é entendido como uma forma linguística de interação social, caracterizado por uma progressão contínua de significados que ocorrem de maneira simultânea e sucessiva. Esses significados decorrem das escolhas realizadas pelo falante a partir do potencial de significação disponível, sendo o texto a materialização desse processo de escolha semântica.

Dessa forma, a linguagem é concebida como uma prática discursiva, na qual o uso do texto está relacionado às práticas sociais e aos contextos em que ocorre, refletindo as significações da linguagem. Os textos, portanto, expressam relações de poder, identidades culturais e normas sociais, permitindo que os participantes se posicionem e interajam dentro de um determinado contexto.

Nesse sentido, como destacam Fuzer e Cabral (2014, p. 24), “um texto é produto do seu entorno e funciona nele”. Na próxima subseção, discutiremos a linguagem como um sistema sociossemiótico utilizado para construir significados no contexto social.

2.2.2 Linguagem como Sistema Sociossemiótico

A linguagem, conforme Halliday e Hasan (1985) e Halliday e Matthiessen (1999, 2014), é entendida como um sistema sociossemiótico, ou seja, um fenômeno social e cultural que vai além da simples troca de informações. Nesse sentido, ela é vista não apenas como um meio de comunicação, mas como um sistema de significados que se concretiza em contextos sociais específicos. De acordo com Halliday e Hasan (1985), “os significados são dinâmicos,

⁹ No original- The text is a form of social interaction. It is a continuous progression of meanings, in combination both simultaneously and successively. The meanings are the selections made by the speaker from the options that constitute the potential for meaning; the text is the realization of that potential, the process of semantic choice." (Halliday, 1978)

variando conforme as interações sociais e culturais dos falantes”. Assim, a linguagem funciona como um recurso semiótico, permitindo a comunicação e a interação entre os indivíduos na sociedade de diferentes maneiras.

Uma das principais implicações dessa perspectiva é que a linguagem está intimamente ligada à experiência social. As estruturas linguísticas e os padrões de uso da língua são moldados pelas necessidades e práticas sociais dos indivíduos. Por exemplo, em contextos de interação escolar, como na produção de narrativas no projeto de reescrita de estórias da região Norte, as escolhas linguísticas dos alunos refletem as normas e os valores culturais de sua comunidade. Ao reescreverem uma estória local, os estudantes não apenas empregam a língua para contar histórias, mas também expressam e reforçam aspectos de sua identidade cultural, suas crenças e sua visão de mundo. Assim, o uso da linguagem nas narrativas é uma forma de interação social e cultural que vai além da simples construção de frases, estando ligado às experiências e práticas sociais dos indivíduos.

A partir dessas interações comunicativas, diferentes gêneros textuais surgem, sendo que cada um atende a um propósito específico de comunicação, variando conforme o contexto e a intenção do autor. Na próxima seção, abordaremos a análise dos gêneros textuais sob a ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, com o intuito de compreender como esses gêneros contribuem para a comunicação e a construção de significados.

2.3 Gêneros de Texto na Perspectiva Sistêmico-Funcional

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os gêneros textuais são categorias de textos que compartilham características estruturais e funcionais específicas, sendo moldados pelo propósito comunicativo e pelo contexto social em que são empregados. Segundo Martin e Rose (2008), essa abordagem não se limita apenas à análise da estrutura linguística, mas também considera o contexto social no qual os textos são produzidos e interpretados. Ela enfatiza a função comunicativa dos textos, ou seja, o que eles realizam e como facilitam a interação entre os participantes. Assim, busca compreender como a linguagem é usada em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, os gêneros textuais são compreendidos como um sistema sociosemiótico, que permite entender a linguagem na perspectiva da construção de significados. Sob essa ótica, Martin e Rose (2008) buscaram explorar funcionalmente a

linguagem, alinhando-a aos modelos de Registro e de Gênero. A seguir, apresentamos a representação desse modelo de estratificação da linguagem, conforme ilustrado na Figura 21.

Figura 21– Extrato da Linguagem no Contexto Social



Fonte: Traduzido de Martin e Rose (2008).

Nessa perspectiva, cada manifestação linguística ocorre dentro de um contexto específico, o que torna fundamental considerar o ambiente, as pessoas envolvidas e a situação comunicativa. Ao analisar os gêneros textuais sob essa ótica, é possível perceber como a linguagem é utilizada de forma estratégica para alcançar objetivos específicos, como persuadir, informar, entreter ou instruir. Assim, os contextos de situação e de cultura são elementos essenciais para a significação dos gêneros e seus propósitos comunicativos na sociedade.

Portanto, o gênero textual pode ser entendido como um conjunto de etapas organizadas com finalidades sociais. Em outras palavras, trata-se de formas de comunicação que emergem de situações sociais recorrentes e, por isso, seguem convenções que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos textos (Martin; Rose, 2008; Rose; Martin, 2012). Cada gênero possui um propósito comunicativo específico e adota uma estrutura característica para alcançar esse objetivo.

Desse modo, os contextos de situação e de cultura estão diretamente envolvidos na construção de sentido dos gêneros e de seus propósitos comunicativos na sociedade. O gênero textual, portanto, constitui um processo socialmente situado, caracterizado por padrões recorrentes que orientam a interação linguística em contextos diversos.

Martin (1999), em suas pesquisas iniciais, propôs uma classificação dos gêneros textuais fundamentada em suas funções sociais e estruturas discursivas. Nesse sentido, ele organizou quatro categorias principais: relato pessoal, relato histórico, descrição e relatório, agrupando-as com base em características comuns e semelhanças estruturais. Em sua abordagem, Martin optou pelo uso do termo *topologia* em vez de *tipologia*, uma escolha conceitual que reflete a compreensão dos gêneros como sistemas de textos inter-relacionados de uso social.

Essa distinção permite que os gêneros sejam concebidos como entidades flexíveis e contextualmente adaptáveis, desenvolvidas em resposta às necessidades comunicativas e às práticas sociais, em vez de serem classificações fixas e “estáticas”. A adoção do termo *topologia* revela uma concepção de gêneros como estruturas dinâmicas, permeadas por uma negociação contínua de significados em contextos sociais e culturais específicos.

Essa perspectiva ressalta a importância da contextualização dos gêneros textuais, que, enquanto sistemas, se adaptam e se reconfiguram conforme os propósitos comunicativos e os objetivos sociais dos participantes da interação.

O mapeamento dos gêneros textuais desenvolvido por Martin e Rose (2008) e por Rose e Martin (2012) possibilita a compreensão das estruturas e características linguísticas dos diferentes tipos de texto. Esses autores propõem um modelo que analisa como os textos são organizados de acordo com seus propósitos comunicativos e com as convenções linguísticas próprias de cada gênero. Tal mapeamento facilita a compreensão do funcionamento dos textos e orienta sua produção de forma mais eficaz.

Com base nesse modelo, os gêneros foram agrupados em famílias, considerando suas semelhanças, diferenças, recorrências, propósitos sociocomunicativos e estruturas típicas. Essa organização será detalhada na subseção seguinte.

2.3.1 Família de Gêneros de Textos

A família de gêneros textuais é uma classificação que agrupa diferentes tipos de texto com base em suas características estruturais e em seus propósitos sociocomunicativos. Dentro dessas famílias, os gêneros compartilham elementos comuns, como a organização textual, o tipo de linguagem utilizada e a finalidade social para a qual são produzidos.

Gênero textual “é o termo usado para nomear configurações de significados que se realizam em etapas e processos, com a finalidade de organizar as práticas sociais” (Martin,

1992; Martin; Eggins, 1997). Essa classificação permite compreender melhor as diversas formas de expressão textual e escolher o gênero mais adequado conforme sua família e seu propósito comunicativo.

Nessa perspectiva, Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012) inicialmente classificaram os gêneros textuais elementares trabalhados na escola em três grandes famílias. Posteriormente, a partir da Escola de Sydney, essa classificação foi ampliada, totalizando sete famílias de gêneros. No Quadro 11, apresentamos esse mapeamento, adaptado por Fuzer (2020), que ilustra as famílias de gêneros conforme essa abordagem.

Quadro 11– Gêneros escolares mapeados pelos linguistas da Escola de Sydney

Família	Gênero	Propósito	Etapas
Estórias	Relato	Relatar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
	<i>Exemplum</i>	Julgar o caráter ou comportamento	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Compartilhar uma reação emocional em um relato	Orientação Evento Importante Reação
	Observação	Compartilhar uma resposta pessoal	Orientação Evento Comentário
	Notícia	Relatar eventos significativos	<i>Lead</i> Ângulos
Histórias	Relato Autobiográfico	Documentar eventos relevantes da própria vida	Apresentação Sequência de eventos
	Relato Biográfico	Documentar feitos socialmente relevantes da vida de outra pessoa	Apresentação Sequência de eventos Relevantes
	Relato Histórico	Documentar sucessão de eventos de um fato histórico	Orientação Sequência de eventos Avaliação
	Explicação histórica (ou Relato histórico Explicativo) ²²	Explicar como os eventos de um fato histórico, se encadeiam causalmente	Fato Sequência explicativa
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Fenômeno Explicação

	Explicação condicional	Explicar causa e efeito de um fenômeno	Fenômeno Explicação
	Explicação fatorial (ou causal)	Explicar múltiplas causas de um fenômeno	Fenômeno: resultado Explicação de fatores
	Explicação consequencial	Explicar múltiplos efeitos de um fenômeno	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 ²³	Solicitar a análise de fato/ situação social/fenômeno	Propósito Objeto de Análise Perguntas
	Estudo de caso ²⁴	Recontar e avaliar casos	Assunto Cenário Descrição Avaliação Recomendação
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever um tipo de fenômeno	Classificação Descrição de um fenômeno
	Relatório classificatório	Classificar e descrever tipos de coisas	Classificação Descrição de tipos de fenômenos
	Relatório composicional	Descrever partes do todo	Classificação Descrição das partes do Fenômeno
Argumentos	Exposição	Argumentar para um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Problema Lados Resolução
Reações a textos	Resenha	Avaliar um objeto cultural	Contextualização Descrição do objeto cultural Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse do texto Reafirmação
	Interpretação comparativa	Interpretando temas em múltiplos textos	Avaliação Sinopse Reavaliação
	Resposta Crítica	Reagir à mensagem de um texto	Avaliação Desconstrução Desafio

(Conclusão do quadro)

Fonte: traduzido e adaptado por Fuzer (2020) com base em Rose (2017); Rose e Martin (2012); Coffin (2006; 2008); Martin e Rose (2008) e Christie e Derewianka (2008).

Essa abordagem apresenta as famílias de gêneros, os gêneros em si, seus propósitos sociocomunicativos e as etapas que os constituem. Esse mapeamento, portanto, configura-se como uma ferramenta pedagógica, permitindo que alunos e professores compreendam e produzam textos adequados aos contextos e propósitos específicos. Nesta pesquisa, o foco recai sobre a família das estórias, tema que será abordado na subseção seguinte.

2.3.2 Gêneros de texto da Família das Estórias

No campo dos gêneros textuais, a família das estórias tem sido estudada especialmente a partir dos trabalhos de Labov e Waletzky (1967), que analisaram a estrutura das narrativas. Os autores identificaram padrões comuns que as caracterizam como narrativas, propondo uma estrutura básica composta por três partes principais: a introdução (orientação), o desenvolvimento da estória (complicação), e a avaliação dos eventos narrados, seguida da conclusão (resolução). Esse modelo estrutural tem sido fundamental para a compreensão da organização das estórias e de sua aplicação em diferentes contextos de uso.

Sob essa perspectiva, Martin e Rose (2008) destacam que as estórias geralmente envolvem um problema ou conflito que os personagens devem resolver, criando, assim, um enredo dramático. Com base nesse entendimento, os autores organizaram os gêneros narrativos em uma família específica, denominada "família das estórias". Essa classificação permite compreender melhor as características comuns entre os diferentes tipos de narrativas, bem como suas funções comunicativas. O Quadro 11, a seguir, ilustra essa organização.

Quadro 12 – Gêneros da Família das Estórias

Gênero	Experiência	Resposta	Experiência
Relato	Registro	-	-
Episódio	Evento Marcante	Reação	-
<i>Exemplum</i>	Incidente	Interpretação	-
Observação	Evento Descrito	Comentário	-
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução

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

A descrição apresentada no Quadro 12 ilustra as etapas de experiência (sequência de eventos), resposta (avaliação) e resolução, sendo que a etapa de resolução é opcional, podendo ou não ser incluída em cada narrativa (Rose; Martin, 2012). Esse agrupamento baseia-se na análise das características e estruturas comuns aos gêneros narrativos, que os diferenciam de outros tipos de gêneros textuais. O "Relato", conforme descrito por Martin e

Rose (2008), é um gênero narrativo focado na descrição de eventos ocorridos em um período de tempo específico. Seu propósito sociocomunicativo é compartilhar uma sequência de acontecimentos, sem a necessidade de incluir a etapa de resposta. Vejamos um exemplo de Relato:

Relato

Na última sexta-feira, eu fui ao parque com meus amigos. Chegamos por volta das 10h e começamos a andar pela trilha. Encontramos um lago onde paramos para tirar fotos. Ficamos lá por mais uma hora, depois decidimos fazer um descanso perto de uma árvore grande. Foi um dia muito divertido, e todos nós aproveitamos bastante o tempo juntos". (Texto blog, educação).

Nesse exemplo, o relato descreve uma sequência de eventos que aconteceram em um tempo específico, com foco na narração de fatos sem a necessidade de uma avaliação ou resolução. O foco está em compartilhar os acontecimentos e as experiências vívidas. Um *Exemplum*, por sua vez, é uma narrativa com o propósito de ilustrar ou ensinar uma lição moral ou ética. Esses contos são usados frequentemente para transmitir valores ou princípios, apresentando um exemplo concreto que leva a uma reflexão ou aprendizado. Vejamos um exemplo:

Exemplum

Um homem estava sempre brigando com seu vizinho, até que um dia ele obteve uma auditoria em busca de conselhos. As auditorias disseram: 'Se você deseja paz, plante uma árvore em seu jardim e cuide dela com paciência.' O homem fez o que foi dito e, com o tempo, a árvore cresceu, e ele começou a se servir dela. A lição que ele aprendeu foi simples: a paz vem através da paciência e do cuidado, não da luta. (Texto blog, educação)

Neste caso, o *exemplum* ilustra uma lição moral sobre paciência e reconciliação. A narrativa não se limita a relatar um evento, mas também busca transmitir um ensinamento. O gênero *Observação*, por sua vez, consiste em uma narrativa que descreve eventos ou situações com um olhar atento aos detalhes, muitas vezes focando nas percepções sensoriais e nas reflexões pessoais do narrador. O objetivo principal desse gênero é destacar o efeito dos eventos vívidos e transmitir uma resposta pessoal à experiência, frequentemente expressa por meio de elementos semântico-discursivos de afeto e julgamento (Jordens, 2002). Ou seja, ao descrever o que foi vivido, o narrador reflete sobre o impacto emocional ou sensorial da situação, muitas vezes envolvendo uma avaliação subjetiva do que aconteceu, como podemos ver no exemplo:

Observação

Enquanto caminhava pela praia ao amanhecer, os primeiros raios de sol trouxeram a iluminar o horizonte. O som suave das ondas quebrando na areia me trouxe uma sensação de paz inexplicável. O cheiro do mar, fresco e revigorante, preenchia o ar, e tudo parecia tão tranquilo. Naquele momento, eu me senti profundamente conectado com a natureza, como se o tempo tivesse desacelerado para me permitir viver aquele instante de forma plena.

Nesse fragmento, o gênero *Observação* se manifesta ao detalhar a cena e as sensações que o narrador experimenta o som, o cheiro e a sensação de paz. A resposta pessoal está presente na reflexão sobre como aquela experiência afetou o narrador emocionalmente, trazendo um julgamento de tranquilidade e conexão com a natureza.

A *narrativa* é um gênero textual que descreve uma sequência de acontecimentos, sejam eles reais ou imaginários, com o objetivo de contar uma história. Esse gênero pode incluir elementos fictícios ou baseados em acontecimentos reais, e os conflitos presentes na trama são frequentemente resolvidos em uma nova etapa de experiência. Essa resolução restabelece a normalidade ou o equilíbrio dos personagens, fazendo com que a história retome seu curso habitual. Em outras palavras, a narrativa busca não apenas relatar os acontecimentos, mas também proporcionar um desfecho que reconquiste a estabilidade ou o equilíbrio da situação apresentada. Vejamos um exemplo retirado do *Corpus* desta pesquisa.

Narrativa

Era uma vez uma jovem índia chamada Inaiê, que vivia muito além das margens do rio Amazonas. Ela percebia o mundo de forma diferente das outras pessoas, pois ela era surda e não sabia disso, então sentia-se triste por não poder se comunicar com as outras índias da aldeia. Certo dia, Inaiê chorava de angústia as margens do rio Amazonas, ela chorava e chorava até que suas lágrimas caíram no Rio, então saiu um boto cor-de-rosa do rio e no mesmo instante ele se transformou em um belo homem, ela ficou muito assustada com aquilo e tentou correr para sua aldeia para chamar por ajuda, mas o boto a segurou e a beijou, no mesmo instante os dois começaram a ouvir todos os sons e ela ficou fascinada com os sons que ouvia. Então o boto cor-de-rosa começou a explicar que há muito tempo ele procurava alguma mulher que também fosse surda porque uma feiticeira teria lançado esse feitiço nele e então Inaiê era essa mulher. Inaiê o levou para sua aldeia e explicou a história, e então passando-se os dias Inaiê e o boto se apaixonaram, se casaram, tiveram filhos chamado Unaf e Mia e seguiram suas vidas.

Essa história mostra como uma narrativa pode envolver eventos imaginários ou reais e como os conflitos são resolvidos, restaurando o equilíbrio ou a normalidade dos personagens. Como podemos observar, em todos os gêneros da família das histórias, as etapas são compostas por fases. Cada fase tem uma função específica e contribui para a organização da

narrativa, facilitando tanto a escrita quanto à compreensão do leitor. Essas fases ajudam a estruturar o progresso da estória de maneira coesa. Vale destacar que uma ou mais fases podem formar uma etapa, dependendo do desenvolvimento da narrativa (Martin; Rose, 2008). No Quadro 13, apresentamos as fases que podem se manifestar em cada etapa.

Quadro 13 – Fases que podem constituir etapas das estórias

Fases	Funções
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

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

As fases *Cenário* e *Descrição*, conforme descritas por Martin e Rose (2008), apresentam o ambiente no qual a estória se desenrola. Isso inclui a contextualização de tempo e espaço, além da introdução dos personagens principais. Já os *Eventos* referem-se às ações ou incidentes que ocorrem ao longo da trama, impulsionando o enredo e desenvolvendo a narrativa. A fase do *Efeito* traz as consequências das etapas anteriores, enquanto a *Reação* corresponde à resposta dos personagens a esses eventos, podendo ser de natureza emocional, física ou mental.

O *Problema* representa o conflito central da narrativa, sendo o núcleo da trama com o qual os personagens precisam lidar. A *Solução* é a fase em que esse problema é resolvido, podendo resultar em um desfecho positivo ou negativo. O *Comentário*, por sua vez, envolve reflexões ou observações feitas pelos personagens ou pelo narrador sobre os eventos da estória. Já a *Reflexão* oferece uma consideração mais detalhada acerca dos temas e lições apresentadas na narrativa.

Nos gêneros textuais da *família das estórias* (narrativas), encontram-se as *lendas*. De acordo com a classificação de Martin e Rose (2008), as lendas são narrativas que combinam elementos históricos com componentes fictícios, frequentemente inserindo aspectos

sobrenaturais ou fantásticos. Considerando que o foco deste trabalho está em textos produzidos a partir da lenda do Boto cor-de-rosa, uma lenda amazônica, abordaremos suas características e especificidades na subseção a seguir.

2.3.3 Gênero Narrativa

Conforme a tipologia de gêneros descrita por Martin e Rose (2008), as narrativas integram a Família das estórias, sendo caracterizadas como um tipo de texto que articula elementos históricos e fictícios. Tradicionalmente associadas a culturas autóctones, as narrativas desempenham um papel importante na preservação de memórias coletivas e na transmissão de valores culturais. As narrativas, amplamente difundidas em diversas sociedades, costumam destacar personagens ou eventos emblemáticos que representam o contexto cultural em que são contadas, combinando o real e o imaginário.

Um exemplo clássico de narrativa é a estória O Boto-cor-de-rosa, amplamente conhecida na região amazônica do Brasil. Segundo a narrativa, o Boto, um golfinho de água doce, se transforma em um belo rapaz durante as noites de festa. Ele encanta as mulheres da comunidade com sua aparência charmosa e dança sedutora, desaparecendo ao amanhecer e retornando ao rio em sua forma original. Essa narrativa mistura elementos históricos e culturais da vida ribeirinha com aspectos fictícios, como a metamorfose do Boto em humano, funcionando como uma explicação simbólica para eventos sociais, além de refletir valores e crenças do contexto em que é contada. Neste estudo, a narrativa O Boto cor-de-rosa foi utilizada como um texto de referência cultural e regional para a elaboração dos textos reescritos pelos estudantes. Para isso, foi mobilizado o texto O Boto Cor-de-Rosa Surdo (Sales, 2011) como gênero prototípico para a reescrita. Vejamos:

O Boto Cor-de-Rosa Surdo

Muito além das águas do Rio Amazonas, vivia uma jovem índia junto a sua tribo. Passava o dia a trilhar os caminhos da floresta e a banhar-se nas águas do rio que trazia vida ao seu povo. Chamava-se Inaiê, que na língua de seus ancestrais significava “águia solitária”. Desde que nascera, Inaiê percebia o mundo de forma diferente. Era atenta, abria seus olhos negros e desvendava o mundo ao seu redor. Gostava da cor do sol refletida na água, observava como essas cores mudavam de acordo com as horas do dia e a época do ano.

Deliciava-se com a chuva, aproveitava os longos mergulhos e passava horas a observar os passarinhos e suas exuberantes cores. Nada passava despercebido aos olhos de Inaiê. Desde criança, percebia que era diferente. Não entendia como seu povo se comunicava. Pensava “será que eles soltam uma

fumaça quando abrem a boca, então os outros veem a fumaça e conseguem entender? Será que só eu não consigo fazer fumaça?”.

Somente a mãe de Inaiê conseguia comunicar-se um pouco com a filha, elas tentavam estabelecer comunicação por gestos que só as duas entendiam. E assim, passavam-se os dias de solidão da jovem índia surda, que não entendia sua condição. Inaiê andava, andava, andava pela floresta... buscava entender o mundo que a rodeava e, a cada dia, seus dias ficavam mais tristes e solitários. Certo dia, a índia estava à beira do grande Rio Amazonas, deitou-se à margem e colocou o seu ouvido no chão, na esperança da Mãe Terra dá-lhe alguma resposta, mas o silêncio perdurou. Inaiê chorou, e suas doces lágrimas misturaram-se às águas do Rio Amazonas.

Eram as lágrimas mais doces que aquele rio já recebera. E foi com a doçura das lágrimas que atraiu um ser mágico que vivia nas águas do rio. E as águas do rio que estavam calmas de tanto contemplar a tristeza de Inaiê, começaram a tremular. Dessas águas saiu um moço que foi ao encontro da jovem, tocou-lhe o braço. Esta espantou-se, abriu seus grandes olhos e deparou-se com uma visão nunca antes contemplada...fez-se silêncio na floresta e por um instante o mundo foi de Inaiê, era um mundo da beleza e do silêncio, era o mundo de Inaiê. Por um instante, a índia quis livrar-se do moço, ficou com medo, quis pedir socorro a sua tribo.

Mas já estava envolvida pelos grandes olhos daquele homem e por suas suaves mãos que deslizavam no ar, a dizer-lhe o que antes ninguém nunca tinha dito. O corpo do homem era como uma canção que falava a Inaiê, e ela o compreendia. Os encontros estenderam-se por dias, sempre nas noites de lua cheia. Aos poucos, Inaiê compreendeu que também poderia se comunicar, aprendendo os sinais e conhecendo sua natureza surda. Além do amor, aquele moço misterioso trouxe-lhe também a Língua de Sinais.

Mas como nos mistérios e milagres que só a Mãe Natureza sabe explicar, o grande amor de Inaiê sumia nas águas. Deixando-lhe novamente em solidão. Ela passava os dias a caminhar na beira do rio, com olhar distante à procura do seu amado. Até que em uma noite de festa junina e fogueiras ao longe no povoado, ele reapareceu. Sua roupa era tão branca que se confundia com a lua, formando uma única imagem.

O chapéu debruçado sobre o rosto escondia-lhe as feições, revelando apenas um sorriso luminoso. E vinha na velocidade do vento ao encontro da amada. E no mesmo mistério que veio, foi-se. Inaiê esperou por luas e luas, e seu amado nunca reapareceu. Aos poucos, a índia caiu em tristeza e silêncio mais uma vez. Mas toda a tristeza acabou-se quando depois de nove luas cheias, Inaiê deu à luz a um lindo curumim, que, assim como a mãe, era surdo. Assim, toda a tribo passou a conhecer e a respeitar a língua dos surdos. E o pajé afirmou ao curumim: - És Apoema, aquele que vê mais longe, o filho do boto surdo. (Sales, 2011)

A estrutura típica de uma narrativa, nessa perspectiva, organiza-se em etapas bem definidas: a *orientação*, que apresenta os personagens, o cenário e o contexto inicial da narrativa; a *complicação*, onde é introduzido o problema ou o evento central que impulsiona a estória; a *resolução*, que descreve como o problema é enfrentado e solucionado; e a *avaliação*, que pode incluir comentários ou reflexões sobre os eventos narrados, enfatizando a moral ou a mensagem subjacente da narrativa, Martin e Rose (2008).

O Quadro 14 evidencia essa organização na narrativa *O Boto Cor-de-Rosa Surdo*, destacando não apenas sua estrutura, mas também permitindo visualizar como cada etapa contribui para a construção dos significados textuais e para o cumprimento da função sociocomunicativa do gênero no contexto cultural amazônico.

Quadro 14 – Etapas da narrativa O Boto-cor-de-Rosa Surdo

Orientação (introdução dos personagens, cenário e contexto inicial da narrativa):

Muito além das águas do Rio Amazonas, vivia uma jovem índia junto a sua tribo. Passava o dia a trilhar os caminhos da floresta e a banhar-se nas águas do rio que trazia vida ao seu povo. Chamava-se Inaiê, que na língua de seus ancestrais significava “águia solitária”. Desde que nascera, Inaiê percebia o mundo de forma diferente. Era atenta, abria seus olhos negros e desvendava o mundo ao seu redor. Gostava da cor do sol refletida na água, observava como essas cores mudavam de acordo com as horas do dia e a época do ano. Deliciava-se com a chuva, aproveitava os longos mergulhos e passava horas a observar os passarinhos e suas exuberantes cores. Nada passava despercebido aos olhos de Inaiê. Desde criança, percebia que era diferente. Não entendia como seu povo se comunicava. Pensava “será que eles soltam uma fumaça quando abrem a boca, então os outros veem a fumaça e conseguem entender? Será que só eu não consigo fazer fumaça?”. Somente a mãe de Inaiê conseguia comunicar-se um pouco com a filha, elas tentavam estabelecer comunicação por gestos que só as duas entendiam. E assim, passavam-se os dias de solidão da jovem índia surda, que não entendia sua condição.

Complicação (apresentação do problema ou evento central que movimenta a narrativa):

Inaiê andava, andava, andava pela floresta... buscava entender o mundo que a rodeava e, a cada dia, seus dias ficavam mais tristes e solitários. Certo dia, a índia estava à beira do grande Rio Amazonas, deitou-se à margem e colocou o seu ouvido no chão, na esperança da Mãe Terra dá-lhe alguma resposta, mas o silêncio perdurou. Inaiê chorou, e suas doces lágrimas misturaram-se às águas do Rio Amazonas. Eram as lágrimas mais doces que aquele rio já recebera. E foi com a doçura das lágrimas que atraiu um ser mágico que vivia nas águas do rio. E as águas do rio que estavam calmas de tanto contemplar a tristeza de Inaiê, começaram a tremular. Dessas águas saiu um moço que foi ao encontro da jovem, tocou-lhe o braço. Esta espantou-se, abriu seus grandes olhos e deparou-se com uma visão nunca antes contemplada...fez-se silêncio na floresta e por um instante o mundo foi de Inaiê, era um mundo da beleza e do silêncio, era o mundo de Inaiê. Por um instante, a índia quis livrar-se do moço, ficou com medo, quis pedir socorro a sua tribo. Mas já estava envolvida pelos grandes olhos daquele homem e por suas suaves mãos que deslizavam no ar, a dizer-lhe o que antes ninguém nunca tinha dito. O corpo do homem era como uma canção que falava a Inaiê, e ela o compreendia. Os encontros estenderam-se por dias, sempre nas noites de lua cheia. Aos poucos, Inaiê compreendeu que também poderia se comunicar, aprendendo os sinais e conhecendo sua natureza surda. Além do amor, aquele moço misterioso trouxe-lhe também a Língua de Sinais. Mas como nos mistérios e milagres que só a Mãe Natureza sabe explicar, o grande amor de Inaiê sumia nas águas. Deixando-lhe novamente em solidão. Ela passava os dias a caminhar na beira do rio, com olhar distante à procura do seu amado. Até que em uma noite de festa junina e fogueiras ao longe no povoado, ele reapareceu. Sua roupa era tão branca que se confundia com a lua, formando uma única imagem. O chapéu debruçado sobre o rosto escondia-lhe as feições, revelando apenas um sorriso luminoso. E vinha na velocidade do vento ao encontro da amada. E no mesmo mistério que veio, foi-se. Inaiê esperou por luas e luas, e seu amado nunca reapareceu.

Resolução (como o problema é enfrentado e resolvido):

Mas toda a tristeza acabou-se quando depois de nove luas cheias, Inaiê deu à luz a um lindo curumim, que, assim como a mãe, era surdo. Assim, toda a tribo passou a conhecer e a respeitar a língua dos surdos. E o pajé afirmou ao curumim:

Avaliação (comentários ou reflexões sobre os eventos narrados, destacando a moral ou mensagem):

És Apoema, aquele que vê mais longe, o filho do boto surdo.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa

Em relação às fases dos estágios, é possível afirmar que, apesar de apresentarem variações e características específicas de cada gênero, “as fases funcionam de acordo com os temas abordados”, conforme destacado por Martin e Rose (2008). Na fase de *cenário*, as narrativas introduzem a identidade dos personagens, suas atividades e os locais onde o enredo se desenvolve. A fase de *eventos* apresenta uma sequência de acontecimentos, enquanto a fase de *efeito* expõe as consequências ou os resultados advindos das fases anteriores. Na fase de *reação*, são apresentados os comportamentos e atitudes dos personagens em resposta aos eventos anteriores. Já a fase de *problema* marca um momento de tensão na narrativa, ao passo que a fase de *solução* corresponde ao momento em que o problema é superado, gerando uma expectativa positiva em relação ao desfecho.

Sob essa perspectiva, Martin e Rose (2012) destacam a relevância do gênero textual lenda no contexto educacional. A compreensão e a produção de lendas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades de letramento, associadas à promoção da consciência cultural. Como parte integrante do patrimônio cultural de determinadas regiões, as lendas desempenham um papel essencial ao conectar os alunos às suas raízes culturais, permitindo-lhes compreender, de forma mais clara, o mundo e a cultura que os cercam.

Desse modo, considerando que a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) se concentra na relação entre linguagem, contexto e função, as narrativas pertencentes à Família das estórias são estruturadas para atender ao propósito comunicativo específico de engajar. Nessa perspectiva, as narrativas podem ser interpretadas como um recurso cultural que orienta tanto a produção quanto a interpretação de estórias em diferentes contextos sociais.

Nesse sentido, a narrativa não se limita a ser uma forma de entretenimento, mas também se configura como uma ferramenta cultural que transmite saberes socioculturais ao longo de diferentes gerações de uma comunidade.

A Pedagogia com Base em Gêneros de Texto (Rose; Martin, 2012) surge, então, como uma abordagem metodológica que promove o desenvolvimento do ensino fundamentado nos gêneros textuais, considerando o mapeamento de textos com base nos níveis de aprendizagem de crianças e adolescentes. A partir disso, exploraremos essa metodologia com maior clareza na subseção a seguir.

2.4 Pedagogia com Base em Gênero de Texto e o CEA

A Pedagogia com Base em Gêneros Texto, assim como o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) da Escola de Sydney, constitui uma abordagem educacional que utiliza os gêneros textuais como base para o ensino e a aprendizagem. Essa proposta pedagógica surgiu no contexto escolar australiano, no âmbito do projeto *Read to Learn* (Rose; Martin, 2012), com o objetivo de promover o estudo da linguagem aplicada à educação. Dessa forma, os programas pedagógicos desenvolvidos pelos adeptos da Escola de Sydney não apenas aprimoram o desempenho escolar dos estudantes, como também ampliam sua capacidade de expressão e participação na comunicação social. Nesse sentido, Rose e Martin (2012, p. 4) destacam que:

O projeto da Escola de Sydney tem envolvido pesquisas sobre os tipos de leitura e escrita que as escolas esperam dos alunos. Mas, além disso, também tem envolvido pesquisas sobre os mecanismos pelos quais as escolas aumentam e restringem as oportunidades de diferentes grupos de alunos.

Essa metodologia, desenvolvida na Austrália e difundida em outros países, tem desempenhado um papel fundamental na melhoria da alfabetização e da competência escrita dos alunos. Nessa perspectiva, as atividades de leitura e escrita promovidas no âmbito dessa abordagem visam ao desenvolvimento de habilidades de produção textual que possibilitem a apropriação dos gêneros discursivos. Em outras palavras, buscamos capacitar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem a aprimorar suas competências de leitura e escrita.

Sob essa concepção, a Pedagogia baseada em Gêneros, da Escola de Sydney, enfatiza a importância da exploração dos diferentes gêneros discursivos, de modo a atender aos variados propósitos sociocomunicativos presentes no contexto educacional do aluno. Dessa

forma, a abordagem visa promover a distribuição equitativa do conhecimento escolar (Rose; Martin, 2012).

Ao integrar os gêneros textuais à prática pedagógica, essa abordagem metodológica capacita os alunos a lerem e produzirem textos adequados às características do gênero estudado, promovendo, assim, um maior domínio da língua. Além de fornecer suporte aos estudantes na realização dessas atividades, a metodologia também auxilia os professores na orientação eficaz do processo de ensino. Ademais, essa abordagem possibilita o uso de recursos linguísticos que favorecem a concretização dos propósitos sociocomunicativos, em consonância com o contexto do aluno.

Isso implica não apenas reconhecer os gêneros como estruturas preestabelecidas, mas também analisar de que maneira eles refletem e sustentam as convenções linguísticas em distintos contextos educacionais. Sob essa perspectiva, compreendemos que o acesso aos gêneros e às práticas discursivas varia entre diferentes grupos sociais, o que segundo Rose e Martin, 2012 reforça a necessidade de que os educadores considerem tanto os aspectos linguísticos quanto os contextos socioculturais que influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Desde a década de 1980, esse campo de estudo tem se consolidado por meio de projetos em escolas australianas, liderados por Martin (Rose; Martin, 2012). A abordagem metodológica adotada permite o ensino da gramática a partir dos padrões da linguagem que estruturam os gêneros textuais. Assim, a Pedagogia com Base em Gêneros desafia concepções tradicionais e visa desenvolver, nos alunos, os recursos linguísticos necessários para a leitura e a escrita, garantindo que consigam alcançar os propósitos sociocomunicativos adequados a diferentes contextos. Nesse sentido, Martin e Rose destacam que:

[...] esses alunos, por vezes provenientes de famílias de imigrantes ou de famílias indígenas, tendem a estarem expostos a outras tradições linguísticas (orais aborígenes, a exemplo disso) diferente da formação educacional tradicional que é estipulada pela escola, sobretudo, em termos de escrita (Rose; Martin, 2012, p. 4).

Nesse contexto, a produção de textos baseia-se em estruturas e propósitos semântico-discursivos, que se realizam de maneira léxico-gramatical por meio de diferentes formas e contextos culturais. Por exemplo, um aluno pertencente a uma comunidade indígena pode empregar elementos da oralidade e das tradições culturais de seu povo ao elaborar uma narrativa, o que pode divergir das convenções de escrita típicas do sistema educacional tradicional. Isso demanda não apenas a diversificação de materiais e estratégias de ensino,

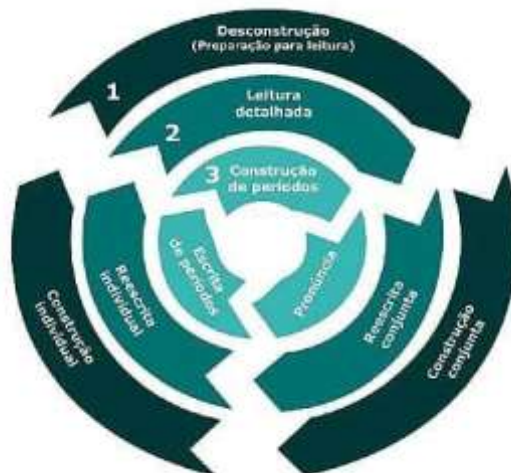
mas também a criação de espaços inclusivos que reconheçam, valorizem e validem as diversas formas de expressão sociocomunicativa dos alunos.

Com base nesses pressupostos, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), originalmente proposto por Rothery (1996), foi reestruturado e adaptado por Rose e Martin (2012) como uma abordagem metodológica voltada para o ensino da leitura e da escrita de textos, com ênfase nos gêneros textuais. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos uma compreensão das estruturas e funções dos gêneros, desenvolvendo suas habilidades de leitura e produção textual. Ela é composta por três estratégias principais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual.

A *Desconstrução* envolve a análise e a compreensão das características e estruturas de um gênero textual, permitindo que os alunos observem como ele é construído e como funciona em diferentes contextos. A *Construção Conjunta* é uma fase colaborativa, onde o professor e os alunos, em conjunto, constroem um texto com base no gênero estudado, promovendo a troca de ideias e o desenvolvimento coletivo das habilidades textuais. Já a *Construção Individual* permite que os alunos, de forma independente, produzam seus próprios textos, aplicando o conhecimento adquirido nas fases anteriores.

Essas três etapas, quando bem aplicadas, possibilitam o aprendizado gradual e eficaz, garantindo que os alunos não apenas compreendam, mas também sejam capazes de produzir textos de acordo com as expectativas e propósitos de diferentes gêneros. A Figura 22 ilustra essas fases, detalhando como cada uma contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Figura 22 – Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sidney



Fonte: Traduzido de Rose e Martin (2012) por Fuzer (2016b, p.09).

Sob essa abordagem metodológica, os professores têm flexibilidade para iniciar a aplicação da etapa que melhor atenda aos seus objetivos de ensino. Ao integrar diferentes gêneros textuais, essa metodologia oferece aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. Além disso, proporciona suporte tanto para que os alunos realizem as atividades propostas quanto para que os professores os orientem ao longo do processo.

Nesse contexto, Rose e Martin (2012) defendem que “embora as disciplinas relacionadas à linguagem sejam naturalmente adequadas a essa abordagem, ela pode ser aplicada a qualquer área curricular”. Isso abre espaço para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na sala de aula, promovendo uma construção integrada do conhecimento. Assim, o texto é tratado não apenas como um conteúdo a ser ensinado, mas como uma forma de interação social linguística, que conecta diferentes saberes e contextos.

Para a aplicação dessa pedagogia no contexto escolar, e levando em consideração o foco desta pesquisa, utilizamos como ponto de partida os recursos linguísticos característicos de uma narrativa. O objetivo foi identificar os avanços nos textos dos alunos, observando as escolhas léxico-gramaticais que contribuíram para a construção e o desenvolvimento das produções dentro desse gênero textual.

Essa prática permite que os alunos reconheçam os propósitos comunicativos de diferentes gêneros e utilizem conscientemente os recursos linguísticos para alcançar tais objetivos. Dessa forma, o ensino ultrapassa a mera transmissão de conteúdos gramaticais descontextualizados, promovendo o uso significativo da língua em situações comunicativas concretas e socialmente relevantes. Além disso, essa perspectiva didático-pedagógica contribui para a promoção da equidade no processo de ensino-aprendizagem, ao considerar os contextos socioculturais dos alunos e propor práticas inclusivas que valorizam suas experiências e saberes.

O capítulo III, intitulado “Análise de reescritas produzidas por alunos da rede estadual de ensino de Araguaína”, dedica-se à investigação dos textos produzidos por estudantes participantes do projeto de extensão *Oficina do Texto*, desenvolvido em uma escola pública da cidade de Araguaína, Tocantins. Com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional e na Pedagogia de Gêneros, a análise busca compreender como os alunos (re)significam elementos da narrativa *O Boto Cor-de-Rosa* em suas produções, evidenciando aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais mobilizados no processo de escrita.

CAPÍTULO III

3 ANÁLISE DE REESCRITAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA

Como afirmam Halliday e Matthiessen (2004), a análise de um texto não se resume à observação de suas partes isoladas, mas envolve a compreensão de como as escolhas linguísticas refletem o contexto no qual o texto é produzido. O estudo das variáveis contextuais e das realizações léxico-gramaticais permitem revelar os significados subjacentes que surgem da interação entre linguagem e contexto, evidenciando não apenas a estrutura do texto, mas também as preocupações comunicativas dos autores e as dinâmicas sociais e culturais que os influenciam.

Este capítulo dedica-se à análise de narrativas reescritas por estudantes da rede estadual de ensino de Araguaína-TO, no âmbito do projeto de extensão Oficina do Texto. A investigação está organizada em duas etapas principais, cada uma para aspectos específicos da análise textual. A primeira etapa (i) consiste na análise do contexto de situação, que investiga as variações de *campo, relações e modo*, buscando compreender como o ambiente influencia nas escolhas linguísticas feitas pelos alunos em seus textos. A segunda etapa (ii) foca no estudo do Sistema de Transitividade, relacionado à Metafunção Ideacional, com ênfase nos componentes experienciais da oração.

Essa análise explora como os textos narrativos representam processos, participantes e circunstâncias, permitindo identificar os recursos léxico-gramaticais utilizados pelos alunos para construir significados no texto. Essas etapas fornecem uma visão das escolhas linguísticas e dos significados que surgem na escrita dos estudantes. Assim, aprofundamos a compreensão de como as funções do sistema de transitividade se manifestam na construção textual das narrativas, focando na oração como representação das experiências de mundo material ou de seu próprio interior.

Como afirmam Fuzer e Cabral (2014, p. 27), “a linguagem é uma ferramenta de ação, e as escolhas linguísticas são condicionadas pelas variáveis contextuais”. Com base nessa perspectiva, as análises dos textos produzidos pelos alunos focam na interação entre o contexto de situação em que os textos são elaborados e os recursos léxico-gramaticais do sistema de transitividade, que dão forma e significado a essas produções.

Desse modo, com base nos pressupostos teóricos de Halliday, Fuzer e Cabral (2014), que ressaltam que as variáveis contextuais se manifestam por meio das metafunções da

linguagem: a metafunção ideacional *campo*, a metafunção interpessoal *relação* e a metafunção textual *modo*, focamos na metafunção ideacional buscando compreender como essa metafunção pode ser compreendida como “categoria proposta para explicar a realização das formas gramaticais levando em consideração o contexto de situação” (Silva *et al.*, 2015, p. 148).

Os textos foram sistematicamente organizados em quadros com o objetivo de identificar e categorizar suas etapas e fases narrativas. Essa metodologia baseou-se nos pressupostos teóricos de Rose e Martin (2008) sobre a análise de narrativas, especificamente no que concerne às famílias das histórias. Cada quadro detalhou as etapas de *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, que foram subsequentemente subdivididas em fases específicas como *Cenário*, *Problema*, *Eventos*, *Reação* e *Solução*. Para facilitar a identificação, essas fases foram grifadas com cores distintas. Tal abordagem visa oferecer uma compreensão estrutural de como cada enredo se desenvolveu a partir dos princípios da Pedagogia Baseada em Gêneros de Texto.

Para fins de organização, o Capítulo III foi dividido em duas subseções principais. Na subseção 3.1, são apresentadas as versões iniciais dos textos, com destaque para as variáveis do contexto de situação e os recursos léxico-gramaticais do sistema de transitividade. Já na subseção 3.2, a mesma análise é realizada nas versões finais, agora considerando somente os recursos léxico-gramaticais do sistema de transitividade, uma vez que o contexto de situação não se altera. Essa estrutura permite uma comparação entre as versões iniciais e finais, possibilitando a identificação das mudanças ocorridas ao longo do processo de escrita. A seguir, na subseção 3.1, são apresentados os resultados nas versões iniciais.

3.1 Realizações Contextuais e Linguísticas na versão Inicial (VI) dos textos produzidos pelos alunos durante a dinamização do CEA

A primeira versão dos textos foi produzida durante a etapa de Construção Individual, conforme as orientações previstas na proposta do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), representando o primeiro nível dessa etapa. No dia 26 de junho, os alunos, em sala de aula, elaboraram a versão inicial de suas narrativas. A proposta consistiu-se em criar um novo desfecho para a lenda do *Boto Cor-de-Rosa Surdo* (Sales, 2016). Os textos resultantes dessa atividade são nosso objeto de análise nas subseções a seguir.

3.1.1 Realizações Contextuais em TI VI

Inicialmente, a análise foca no contexto de situação, destacando os componentes *Campo*, *Relações* e *Modo*, elementos essenciais para compreender o significado de um texto e o ambiente em que ele é produzido. Esses conceitos, que se relacionam às variáveis de registro, possibilitam a análise das variáveis contextuais feitas pelo autor. Em seguida, a atenção se volta para a léxico-gramática, com a segmentação do texto em orações e a identificação dos elementos experienciais, à luz do sistema de transitividade. Essa abordagem permite uma compreensão mais detalhada da construção de significados no texto. O Quadro 14 ilustra, de maneira digitalizada e sistematizada, o texto completo, destacando suas etapas e fases narrativas.¹⁰

Quadro 15 – TEXTO I VI

		O Boto Cor De Rosa (VI)	
ETAPAS	Orientação	Na floresta muito distante existia, uma mulher chamada Nay	sua beleza refletia as águas do rio,
	Orientação	Mesmo assim Nay não se desapontou consigo mesmo queria ter um bebê, mas não com qualquer homem e sim com um verdadeiro herói e cavaleiro ao fechar seus olhos Nay imaginou como seria a sua vida com o homem de seus sonhos e quando abriu os seus olhos castanhos viu que já estava na hora de voltar para casa já que ela tinha pego a fruta que seus pais pediu para festejar,	
	Complicação	hoje era o último dia de celebrar o aniversário de sua mãe pois ela descobriu que teria que partir por causa da sua doença que não tinha cura. Quando Nay chega na sua casa teve que ir ao banheiro se depara com seu pai ela entrega a fruta e cumprimenta seus pais. A festa tinha começado Nay vai até a sua mãe e fica com ela as duas conversaram sem parar e continuaram assim. Mas Nay teve que ir ao banheiro quando estava chegando no banheiro ela nota alguém diferente via um homem que ela nunca tinha visto nem no velório e não lembra de ter visto em outro lugar, Nay não parava de olhar era um homem belo e elegante os olhos dos dois se encontraram e então Nay e tão curiosa para saber, foi falar com ele, o homem além de ser lindo e elegante fala muito bem Nay gostou de conversar com o belo moço e assim os dois foi se apaixonando	
	Resolução	Dois anos se passaram e Nay e tinha perdido sua mãe a anos atrás, Nay até hoje sofre por isso mas não esquece que sua mãe foi uma ótima mãe e sempre vai ficar com saudade mas já tem uma família com seu amado uma filha e vive feliz com os dois, seu marido e sua filha que se chama Narony.	
LEGENDA DAS FASES			
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)		
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)		

¹⁰ Os textos foram digitados tal como estava no texto original do aluno.

Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto digitado pela autora da pesquisa

O aluno(a) organizou este texto, intitulado *O Boto Cor-De-Rosa*, de forma a contemplar claramente as etapas de *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, conforme os pressupostos de Rose e Martin (2008), sobre as narrativas. A análise do texto demonstra que o(a) aluno(a) priorizou a identificação das fases essenciais em cada etapa, como *Cenário* e *Problema* na *Orientação*; *Eventos*, *Reação* e a reemergência do *Problema* na *Complicação*; e *Solução* na *Resolução*. Essa abordagem, mesmo com a presença de um número limitado de fases explícitas para cada segmento, evidencia que o aluno(a) compreendeu e seguiu as orientações para a escrita narrativa, garantindo a progressão lógica dos acontecimentos e conflitos que conduzem ao desfecho da estória.

Neste tópico, a análise se concentra no contexto de situação, que, conforme proposto por Halliday e Matthiessen (2014), é compreendido como o cenário que molda a linguagem. As variáveis de *campo*, *relação* e *modo* inerentes a esse contexto orientam as escolhas linguísticas e determinam o registro textual. Dessa forma, o ambiente de produção do texto, uma escola pública localizada em Araguaína-TO, assume um papel fundamental na adaptação da linguagem à situação comunicativa. Esse cenário reflete as dinâmicas sociais e culturais que influenciam diretamente as produções textuais dos alunos.

Na narrativa *O Boto Cor-de-Rosa* (TIVI), o *Campo* está diretamente vinculado à atividade realizada pelos participantes e ao objetivo de sua produção, ou seja, ao que está sendo feito no texto e ao contexto social em que esse fazer ocorre. Nesse caso, o *Campo* da narrativa remete a um relato ficcional, inspirado na lenda *O Boto Cor-de-Rosa*, que busca ressignificar elementos da cultura popular amazônica. A narrativa gira em torno do desejo da personagem principal, Nay, superar sua condição de esterilidade e alcançar a maternidade, esse objetivo simboliza sua busca por uma realização pessoal. A atividade central do texto é, portanto, apresentar um percurso que conecta a protagonista ao seu amado e à constituição de uma família, inserindo aspectos culturais e emocionais do autor no desenvolvimento do enredo.

O texto se estrutura em torno de acontecimentos cotidianos, como a colheita de frutas e a celebração do aniversário da mãe de Nay, e os mescla com elementos “extraordinários”, como o encontro com um homem misterioso, que posteriormente se torna seu companheiro. Esse entrelaçamento de situações é característico das narrativas e reflete a tentativa de integrar aspectos culturais da região amazônica com temas universais como o amor e a superação.

As *Relações* no texto, por sua vez, estão vinculadas aos papéis desempenhados pelos participantes da interação, evidenciando os níveis de proximidade ou distanciamento entre quem escreve e quem lê. A relação entre o autor da narrativa e o leitor é marcada por um tom de proximidade, sustentada pelo uso de linguagem acessível e elementos que remetem à oralidade, como repetições e conectores informais ("mas Nay teve que ir ao banheiro", "Nay não parava de olhar"). Essa estratégia aproxima o leitor do texto, fazendo-o ser inserido no universo fictício da narrativa de forma espontânea. O texto também estabelece relações internas entre os personagens, como o vínculo afetivo de Nay e sua mãe, marcado por um tom de carinho e despedida, como indicado pelo trecho "as duas conversaram sem parar", o que evidencia a proximidade dos laços familiares.

O Modo, por fim, refere-se à função exercida pela linguagem na composição da mensagem, que, neste caso, é predominantemente escrito com marcas de oralidade, tendo como função principal construir uma narrativa acessível ao leitor. A narrativa é composta exclusivamente por linguagem verbal (escrita), sem elementos visuais ou não verbais que complementam o significado, o que limita o modo ao uso do texto escrito como único meio de comunicação. A narrativa adota estruturas simples e informais, como em "porei tinha um pequeno problema" e "Nay e tão curiosa para saber", demonstrando uma tentativa de proximidade com o leitor, embora revele fragilidades na coesão textual.

A análise do TIVI, focada no contexto de situação, revelou como as variáveis *de Campo*, *Relação* e *Modo* influenciaram as escolhas linguísticas e a construção dos significados nos textos. No que se refere ao *campo*, observamos que o aluno(a) escolheu elementos que estavam diretamente relacionados com o seu contexto social e cultural, o que reflete uma relação próxima com a natureza. As atividades descritas no texto, como as interações entre personagens e o desenvolvimento da narrativa, foi moldada por essa realidade, evidenciando um campo de experiência vivenciado pelo estudante.

Quanto à *Relação*, as interações entre os interlocutores no texto também evidenciam a dinâmica social local, com o aluno usando a linguagem cotidiana para estabelecer conexões

que dialogam com o ambiente em que está inserido. Por fim, no *Modo*, a escolha do aluno por uma linguagem mais direta e informal reflete a intenção de se comunicar de maneira clara e acessível, respeitando as condições da situação comunicativa. Esses resultados indicam que o contexto de situação tem um impacto direto nas escolhas linguísticas e na constituição da narrativa, revelando a influência do ambiente social e cultural na produção textual do aluno.

No entanto, embora o alcance da narrativa tenha sucesso na transmissão de sua mensagem central, sua organização apresenta algumas lacunas que merecem atenção. A ausência de coesão em alguns trechos específicos reduz o impacto comunicativo, criando barreiras para que o leitor acompanhe de forma fluida a trajetória da personagem. Tais lacunas podem ser revisadas em uma nova versão do texto, tendo em vista que ele está inserido em um processo contínuo de reescrita, pautado pelas etapas do CEA previstas no programa de letramento *Ler para Aprender* expressão traduzida para a Língua Portuguesa (LP) a partir da denominação original *Reading to Learn*, que utiliza uma metodologia própria para ensinar gêneros, o que facilita todo o processo de escrita e de compreensão da função social dos textos.

A próxima fase analítica se concentra na léxico-gramática, com ênfase no sistema de transitividade, Metafunção Ideacional. Através desse sistema, buscamos entender como os alunos estruturaram os processos e suas relações com os participantes e circunstâncias, no texto. A análise segmenta o texto em orações, identificando os processos, participantes e circunstâncias, em seguida, analisa as recorrências. Essa abordagem permite observar como a escolha de certos processos e estruturas frasais refletem a representação de eventos e a construção de significados, revelando a maneira como os alunos utilizam a linguagem para representar suas experiências de mundo.

3.1.2 Realizações Linguísticas em T1 VI

Nesta parte, a análise da versão inicial do T1 concentra-se nos estratos da léxico-gramática, que especificamente são a base para a construção dos significados experienciais. Nesse nível, o texto foi segmentado em orações, permitindo uma análise mais detalhada das escolhas linguísticas realizadas pelo(a) aluno(a). Em relação ao estrato da léxico-gramática, foram identificados e classificados os elementos experienciais de cada oração, como processos, participantes e circunstâncias, considerando o sistema de Transitividade, descrito por Halliday e Matthiessen (2004).

Quadro 16 – Segmentação do texto quanto à Léxico-Gramática em TIVI

Oração	Participantes (Tipo)	Processos (Tipo)	Circunstâncias
Na floresta muito distante existia uma mulher chamada Nay.	Uma mulher chamada Nay (Existente)	Existia (Existencial)	Na floresta muito distante (Lugar)
Sua beleza refletia as águas do rio.	Sua beleza (Portador);	Refletia (Relacional: Atributivo)	águas do rio (Modo)
Porém, Nay tinha um pequeno problema.	Nay (Possuidor); um pequeno problema (Possuído)	Tinha (Relacional: Possessivo)	(não aplicável)
Nay não podia ter bebê, pois era estéril.	Nay (Ator); bebê (Meta)	Não poderia ter (Material); era (Relacional: Atributivo)	(não aplicável)
Por medo, Nay nunca contava a ninguém.	Nay (Emissor); a ninguém (Receptor)	Contava (Verbal)	Por medo (Causa)
Até mesmo seus pais não entenderam quando ficaram sabendo disso.	Seus pais (Experienciador); disso (Fenômeno)	Não entenderam; ficaram sabendo (Mental: Cognitivo)	Quando ficaram sabendo disso (Tempo)
Mesmo assim, Nay não se desapontou consigo mesma.	Nay (Experienciador); consigo mesma (Fenômeno)	Não se desapontou (Mental: Emotivo)	(não aplicável)
Nay queria ter um bebê, mas não com qualquer homem e sim com um verdadeiro herói e cavaleiro.	Nay (Experienciador); um bebê (Fenômeno)	Queria ter (Mental: Desejo)	Com um verdadeiro herói e cavaleiro (Companhia)
Ao fechar seus olhos, Nay imaginou como seria sua vida com o homem de seus sonhos.	Nay (Experienciador); como seria sua vida (Fenômeno); o homem de seus sonhos (Circunstância Atributiva)	Imaginou (Mental: Cognitivo)	Ao fechar seus olhos (Tempo)
Quando abriu seus olhos castanhos, Nay viu que já estava na hora de voltar para casa.	Nay (Experienciador); que já estava na hora (Fenômeno)	Abriu (Material); viu (Mental: Cognitivo)	Para voltar para casa (Finalidade)
Já que Nay tinha pego a fruta que seus pais pediram para festejar.	Nay (Ator); uma fruta (Meta); seus pais (Ator); para festejar (Meta)	Tinha pego (Material); pediram (Material)	(não aplicável)

Hoje foi o último dia de comemoração do aniversário de sua mãe.	O último dia (Portador); comemorar o aniversário de sua mãe (Circunstância Atributiva)	Era (Relacional: Atributivo)	Hoje (Tempo)
Pois ela descobriu que teria que partir por causa de sua doença que não tinha cura.	Ela (Experienciador); que teria que partir (Fenômeno); sua doença (Ator); cura (Meta)	Descobriu (Mental: Cognitivo); teria que partir (Material); não tinha (Relacional: Possessivo)	Por causa de sua doença (Causa)
Quando Nay chega em sua casa, teve que ir ao banheiro e se afastou com seu pai.	Nay (Ator); seu pai (Ator)	Chega (Material); teve que ir (Material); se afastou (Material)	Na sua casa (Lugar); ao banheiro (Lugar)
Nay entrega a fruta e cumprimenta seus pais.	Nay (Ator); uma fruta (Meta); seus pais (Meta)	Entrega (Material); cumprimenta (Material)	(não aplicável)
A festa tinha começado.	A festa (Ator)	Tinha começado (Material)	(não aplicável)
Nay vai até sua mãe e fica com ela.	Nay (Ator); sua mãe (Meta); ela (Circunstância Atributiva)	Vai (Material); fica (Relacional: Atributivo)	Até sua mãe (Lugar); com ela (Companhia)
As duas conversaram sem parar e continuaram assim.	As duas (Interlocutores)	Conversaram (Verbal); continuaram (Material)	Sem parar (Modo); assim (Modo)
Mas Nay teve que ir ao banheiro.	Nay (Ator)	Teve que ir (Material)	Ao banheiro (Lugar)
Quando eu estava chegando no banheiro, Nay nota alguém diferente.	Nay (Experienciador); alguém diferente (Fenômeno)	Estava chegando (Material); nota (Mental: Percepção)	No banheiro (Lugar)
Nay via um homem que nunca tinha visto nem no velório e não lembra de ter visto em outro lugar.	Nay (Experienciador); um homem (Fenômeno)	Via (Mental: Percepção); nunca tinha visto (Mental: Cognitivo); não lembra (Mental: Cognitivo)	Nem no velório (Lugar); em outro lugar (Lugar)
Não pare de olhar.	Nay (Experienciador)	Não parava de olhar (Mental: Percepção)	(não aplicável)
Era um homem bonito e elegante.	Um homem (Portador)	Era (Relacional: Atributivo)	Belo e elegante (Modo)
Os olhos dos dois se encontraram.	Os olhos dos dois (Ator)	Se encontraram (Material)	(não aplicável)

Então Nay, tão curiosa para saber, foi falar com ele.	Nay (Ator); ele (Meta)	Foi falar (Material)	Tão curiosa para saber (Modo)
O homem, além de ser lindo e elegante, fala muito bem.	O homem (Portador)	Ser (Relacional: Atributivo); fala (Verbal)	Muito bem (Modo); além de ser lindo e elegante (Modo)
Nay gostou de conversar com o belo moço e assim os dois foram se apaixonando.	Nay (Experienciador); o belo moço (Meta); os dois (Ator)	Gostou (Mental: Emotivo); foram se apaixonando (Material)	Assim (Modo)
Dois anos se passaram.	Dois anos (Ator)	Se passaram (Material)	(não aplicável)
Nay tinha perdido sua mãe há anos atrás.	Nay (Ator); sua mãe (Meta)	Tinha perdido (Material)	Há anos atrás (Tempo)
Até hoje Nay sofre por isso.	Nay (Experienciador); por isso (Fenômeno)	Sofre (Mental: Emotivo)	Até hoje (Tempo)
Mas Nay não esquece que sua mãe foi uma ótima mãe.	Nay (Experienciador); que sua mãe foi uma ótima mãe (Fenômeno)	Não esquece (Mental: Cognitivo); foi (Relacional: Atributivo)	(não aplicável)
E sempre vai sentir saudades.	Nay (Experienciador); saudade (Fenômeno)	Vai sentir (Mental: Emotivo)	Sempre (Tempo)
Mas já tem uma família com seu amado, uma filha, e vive feliz com os dois.	Nay (Possuidor); sua família (Possuído); seu amado (Acompanhante); uma filha (Acompanhante)	Tem (Relacional: Possessivo); vive (Material)	Feliz com os dois (Modo)
Seu marido e sua filha se chamam Narony.	Seu marido; sua filha (Portadores); Narony (Atributo)	Se chamam (Relacional: Atributivo)	(não aplicável)

Fonte: Elaborado pela autora com base no TIVI que compõe o *Corpus*.

Os processos predominantes na narrativa são, em sua maioria, materiais, evidenciando uma sequência de ações realizadas pela protagonista Nay, como em "Nay tinha pego a fruta" e "Nay vai até sua mãe". Esses processos são fundamentais para estruturar o movimento do enredo, destacando o papel ativo do personagem no desenrolar da estória. Além disso, os processos relacionais, apresentados em exemplos como "Era um homem belo e elegante" e "Sua beleza refletia as águas do rio", cumprem uma função essencial ao atender qualidades aos participantes, estabelecendo relações de identificação e caracterização que enriquecem a narrativa.

No nível experiencial, Nay é apresentada como participante central, desempenhando múltiplas funções na narrativa. Ela aparece como portadora em processos relacionais, como em "Nay poderia ter bebê", o que revela informações sobre seu estado ou condição. Simultaneamente, Nay atua como ator em processos materiais, como em "Nay entregou a fruta", evidenciando suas ações concretas. Essa dualidade ressalta a complexidade da personagem, que transita entre estados subjetivos e ações objetivas, contribuindo para o desfecho do enredo.




Os processos mentais também ocupam um espaço significativo na narrativa, explorando os desejos, percepções e emoções de Nay. Exemplos como "Nay queria ter um bebê" e "Nay imaginou como seria sua vida com o homem de seus sonhos" revelam a interioridade do personagem, enfatizando sua dimensão psicológica e emocional. As circunstâncias como: "por medo", "na sua casa" e "ao fechar seus olhos", contribui para a ambientação e para a conexão dos participantes com os eventos narrados. Esses elementos criam um vínculo entre os processos e o contexto narrativo, enriquecendo a trama e ampliando a compreensão das ações.

No desenvolvimento do enredo, observamos uma progressão marcada pela introdução de novos participantes, como "um homem belo e elegante", cuja presença desempenha um papel crucial na vida da personagem Nay. Essa introdução é articulada por meio de processos relacionais, que atribuem características e estabelecem conexões entre os personagens, e processos materiais, que destacam as interações concretas entre os participantes, situando-os em um contexto específico de tempo e lugar. Por fim, o desfecho da narrativa é marcado por processos relacionais que destacam a felicidade alcançada pela protagonista Nay. Esses processos atribuem estados positivos aos participantes, sinalizando uma resolução para a narrativa.

Após a identificação dos elementos experienciais da oração, ou seja, processos, participantes e circunstâncias, apresentamos, no Quadro 16, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais envolvendo o sistema de transitividade.

Quadro 17 – Sistematização dos resultados quanto à léxico-gramática em TIVI

Processos	Ocorrências
Existencial	1
Relacional: Atributivo	7
Relacional: Possessivo	2
Material	11

Mental: Cognitivo	3
Verbal	2
Mental: Desejo	1
Mental: Percepção	3
Participantes	Ocorrências
Portador	5
Existente	1
Ator	11
Possuidor	2
Meta	5
Experienciador	10
Receptor	1
Fenômeno	4
Circunstâncias	Ocorrências
Atributiva	10
Locativa	3
Temporal	5
Causal	1
Emotiva	2
Modo	5
Circunstância Atributiva	4
Circunstância de Movimento	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no TIVI.

Os dados apresentados no Quadro 16 demonstram a recorrência de processos materiais (11 ocorrências), o que destaca a centralidade das ações concretas no desenvolvimento do enredo. Isso é característico das narrativas, que muitas vezes são centradas em ações de personagens que interagem diretamente com seu ambiente e suas condições. O fato de Nay ser descrita como Ator (5 ocorrências) e Possuidora (2 ocorrências) reflete sua atuação na estória, uma característica típica onde os protagonistas frequentemente enfrentam desafios e tomam decisões que alteram seu destino.

A frequência de processos relacionais, especialmente os atributivos (7 ocorrências), também é significativa, pois esses processos são usados para atribuir qualidades e características aos participantes, como “o homem belo e elegante”, que aparece na narrativa. Esse tipo de processo é típico de lendas, em que as questões específicas de figuras e elementos fictícios ajudam a construir o cenário simbólico das narrativas. Tais processos reforçam a ideia de um mundo com seres exclusivos ou fora do comum, uma característica do gênero.

Por outro lado, os processos mentais, como os de desejo (1 ocorrência) e de percepção (3 ocorrências), refletem a subjetividade de Nay, que deseja ter um filho com um herói e se encanta com o homem que aparece em sua vida. Isso também está alinhado com os textos da família das estórias, pois, em muitos casos, as narrativas não tratam apenas de eventos extraordinários, mas também de estados internos, desejos e superações pessoais dos personagens.

Quanto às circunstâncias, as atributivas e as locativas (10 e 3 ocorrências, respectivamente) são recorrentes, destacando a criação de um cenário detalhado e a definição do contexto em que os eventos ocorrem. As narrativas, muitas vezes, estão ligadas a um espaço geográfico específico, seja uma floresta, uma montanha ou uma vila, e isso contribui para o caráter mítico e tradicional do gênero. Portanto, as recorrências desses processos e as circunstâncias em que ocorrem não apenas estruturam a narrativa, mas também reforçam as características do gênero.

A análise do texto do(a) aluno(a), com base no contexto de situação e nos recursos léxico-gramaticais, evidencia como os elementos linguísticos estão funcionalmente alinhados. No entanto, embora a produção demonstre adequação ao gênero, ela ainda apresenta algumas limitações relacionadas à coerência e ao uso da linguagem para expressar significados sociais e culturais ao longo do processo de escrita.

3.1.3 Realizações Contextuais em T2 VI

As observações contextuais no T2 VI revelam que o(a) autor(a) inseriu elementos do ambiente local em sua escrita, refletindo as características específicas do contexto de produção textual. Para ilustrar essa análise, o Quadro 18 apresenta o Texto 2 em sua forma digitalizada e esquematizada, com destaque para as etapas e fases da narrativa.

Quadro 18 – **TEXTO 2 VI**

O Boto Cor De Rosa (VI)	
Orientação	<p>Numa tribo vive uma garota a mais bonita de todas as Índias. Os garotos, os índios queria ficar com a garota surda mas porém ninguém conseguia falar com ela.</p>

ETAPAS	Complicação	<p>Num certo dia Inaiê estava andando no Rio com a mãe perto de um Lago até que ela e mãe viu uma coisa no Lago não identificou que era mas ficou muito fascinada com o que viu um boto cor-de-rosa. A noite Inaiê foi para o Lago para ver se encontrava novamente o boto p ela ficou fascinada pela criatura. Bom ela encontrou o boto que no momento se transformou humano e se comunicou com ela em uma linguagem de surdo e por incrível que pareça entendeu e assim todo mundo da tribo se comunicava com ela, o encontro com boto aconteceu noite por conta disso Inaiê engravidou e contou para a sua mãe, sua mãe disse isso é um absurdo minha filha o que seu pai vai dizer o que as pessoas vão dizer na rua você grávida de um b impossível tudo isso causou espanto na tribo.</p>
	Resolução	<p>Inaiê teve muitos problemas psicológicos e se matou na beira do Lago o boto ficou sabendo da morte de Inaiê e do seu filho e com isso o boto também se matou.</p>

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto digitado pela autora da pesquisa.

No texto T2VI, o(a) aluno(a) apresenta uma versão alternativa da narrativa do boto cor-de-rosa, propondo um desfecho diferente do tradicional. Enquanto o final de T1 é marcado por um desfecho feliz, T2V1 oferece um fim trágico para os personagens principais, Inaiê e o boto. Essa reinterpretação preserva, no entanto, elementos centrais da tradição folclórica amazônica.

O texto apresenta uma organização narrativa que reflete as etapas de *Orientação*, *Complicação*, e *Resolução*, conforme a teoria de Rose e Martin (2008) sobre a estrutura dos gêneros narrativos. O(a) aluno(a) demonstra ter compreendido a progressão esquemática da estória. Na *Orientação*, são introduzidos o cenário e os personagens ('Numa tribo vive uma garota...') e o *Problema* inicial de Inaiê (sua surdez e a dificuldade de comunicação). A *Complicação* é desenvolvida por meio de uma sequência de *Eventos* centrais (o encontro com o boto, sua transformação e a comunicação) que levam a um novo e grave *Problema* (a

gravidez e o escândalo na tribo, resultando em problemas psicológicos). Por fim, a *Resolução* é marcada pelo desfecho trágico, onde a morte de Inaiê e do boto funciona como a *Solução* (ainda que dolorosa) para a tensão acumulada.

A análise do contexto de situação do T2, à luz dos conceitos de Halliday e Matthiessen (2014), revela como as variáveis de *Campo*, *Relação* e *Modo* orientam o desenvolvimento do texto do(a) aluno(a). O *Campo* dessa narrativa, que se refere à atividade social realizada pelo (a) autor(a), assim como no T1, envolve um relato ficcional, inspirado na narrativa do Boto Cor-de-Rosa. A natureza da ação social que está ocorrendo no texto é o encontro e a comunicação entre Inaiê e o boto, sendo esta uma relação proibida e incompreendida pela tribo em que residem. O autor busca explorar o impacto emocional e social dessa interação, culminada em tragédia, com os personagens enfrentando preconceito, julgamento e o sofrimento psicológico decorrente de seu relacionamento.

Esse campo traz à tona questões sociais e morais dentro do contexto de uma tribo, ao mesmo tempo em que preserva elementos do imaginário folclórico amazônico. Na variável *Relação*, foi possível observar a relação entre o narrador e o leitor, *relação* em que o narrador assume uma posição explicativa, fornecendo detalhes sobre os eventos que se desenrolam na narrativa. Ao mesmo tempo, o narrador transmite as interações entre os personagens da estória, como a relação de Inaiê e sua mãe, os índios da tribo e o boto. A relação entre os personagens é marcada por julgamentos sociais, como exemplificados pela mãe de Inaiê, que se preocupa com a reação da tribo e a possível rejeição à gravidez da filha. Isso evidencia o impacto das normas sociais na configuração do enredo e nas ações dos personagens.

O *Modo*, por sua vez, que está relacionado à maneira como a comunicação é realizada, é construído através de uma escrita que, apesar de simples e com alguns traços de oralidade, ainda preserva uma organização sequencial de eventos. O uso de conectores e expressões do cotidiano, como “mas, porém”, e “bom”, insere a narrativa em um contexto mais informal, refletindo o estilo próprio do aluno(a). Além disso, a escolha do modo de narrar em terceira pessoa estabelece um distanciamento entre o narrador e os personagens, o que é uma característica do gênero, que tradicionalmente é contado de fora da experiência direta do autor.

A escrita do(a) aluno(a) está organizada de modo a seguir a estrutura típica das narrativas, composta por introdução (orientação), desenvolvimento (complicação) e conclusão (resolução). Essa abordagem reflete o modo convencional de transmitir narrativas, conferindo

coesão e clareza ao texto. Além disso, observamos que o T2 é influenciado pela cultura regional de Araguaína e pelas questões sociais que permeiam os bairros periféricos da cidade, de modo a trazer elementos que conectam a estória à realidade local do(a) aluno(a).

Contudo, assim como o texto 1, o texto 2 apresenta algumas lacunas em relação à coerência, evidenciadas por fragilidades em diferentes aspectos da escrita. Entre elas, destacam-se dificuldades com acentuação, que comprometem a correta leitura de alguns trechos; erros de concordância verbal e nominal, que afetam a harmonia em algumas frases; e a falta de organização adequada dos parágrafos, o que prejudica a progressão da narrativa. Além disso, há falhas na grafia, que dificultam a compreensão do texto. Questões a serem trabalhadas nas outras etapas da dinamização do CEA.

3.1.4 Realizações Linguísticas em T2 VI

Em relação aos estratos da léxico-gramática, assim como no T1, foram identificados e classificados os elementos experienciais presentes em cada oração. Esses elementos incluem *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, analisados com base no sistema de Transitividade descrito por Halliday e Matthiessen (2004). Essa abordagem permite uma compreensão de como as escolhas linguísticas do(a) aluno(a) refletem significados específicos na narrativa. Apresentamos a seguir, no quadro 18, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais.

Quadro 19 – Segmentação do texto quanto à Léxico-Gramática em T2VI

Orações	Participantes (Tipo)	Processo (Tipo)	Circunstâncias
Numa tribo vive uma garota, a mais bonita de todas as Índias.	Uma garota (existente)	Vive (Existencial)	Local: numa tribo Qualidade: a mais bonita de todas as Índias.
Os garotos, os índios queriam ficar com a garota surda.	Os garotos, os índios (ator) / A garota surda (meta)	Queriam ficar (Material)	(não aplicável)
Mas, porém, ninguém conseguia falar com ela.	Ninguém (ator) / Falar com ela (meta)	Não conseguia (Material)	(não aplicável)
Num certo dia, Inaiê estava andando no Rio com a mãe, perto de um	Inaiê (ator) / A mãe (acompanhante)	Estava andando (Material)	Tempo: num certo dia Local: no Rio, perto de

Lago.			um Lago.
Até que ela e sua mãe viram uma coisa no Lago.	Ela e sua mãe (ator) / Uma coisa (meta)	Viram (Material)	Local: no Lago
Elas não identificaram o que era.	Elas (Experiencial) / O que era (fenômeno)	Não identificaram (Mental)	(não aplicável)
Era um boto cor-de-rosa.	Um boto cor-de-rosa (identificado)	Era (Relacional)	(não aplicável)
À noite, Inaiê foi para o Lago para ver se encontrava novamente o boto.	Inaiê (ator) / O boto (meta)	Foi para ver (Material)	Tempo: à noite / Finalidade: para ver
Ela ficou fascinada pela criatura.	Ela (Experiencial) / A criatura (fenômeno)	Ficou fascinada (Mental)	(não aplicável)
Ela encontrou o boto.	Ela (ator) / O boto (meta)	Encontrou (Material)	(não aplicável)
No momento, o boto se transformou em humano.	O boto (ator) / Humano (meta)	Se transformou (Material)	Tempo: no momento
Ele se comunicou com ela em uma linguagem de surdo.	Ele (ator) / Ela (Meta) /	Se comunicou (Material)	Meio: em uma linguagem de surdo
Por incrível que pareça, ela entendeu.	Ela (Ator)	Entendeu (Mental)	(não aplicável)
Assim, todo mundo da tribo se comunicava com ela.	Todo mundo da tribo (ator) / Ela (beneficiário)	Se comunicava (Material)	(não aplicável)
O encontro com o boto acontecia à noite.	O encontro com o boto (portador)	Acontecia (Relacional)	Tempo: à noite
Inaiê engravidou e contou para sua mãe.	Inaiê (ator) / Sua mãe (Meta)	Engravidou e contou (Material)	(não aplicável)
Sua mãe disse: "Isso é um absurdo, minha filha..."	Sua mãe (dizente) / "Isso é um absurdo..." (verbiagem)	Disse (Verbal)	(não aplicável)
Você está grávida de um boto.	Você (portador) / Grávida de um boto (atributo)	Está (Relacional: atributivo)	(não aplicável)
Tudo isso causou espanto na tribo.	Tudo o isso (ator) / Espanto (meta)	Causou (Material)	Local: na tribo
Inaiê teve muitos problemas psicológicos e se matou na beira do	Inaiê (ator) / Muitos problemas psicológicos	Teve, se matou (Material)	Local: na beira do Lago

Lago.	(meta)		
O boto ficou sabendo da morte de Inaiê e do seu filho.	O boto (Experiencial) / A morte de Inaiê e do filho (fenômeno)	Ficou sabendo (Mental)	(não aplicável)
O boto também se matou.	O boto (ator) / A si mesmo (meta)	Se matou (Material)	(não aplicável)

Fonte: Elaborado pela autora, com base no T2VI.




A análise do estrato léxico-gramatical revela a ocorrência de (19) processos no total. Os processos materiais são predominantes, com (12) ocorrências, indicando a centralidade das ações concretas no desenvolvimento da narrativa. Os processos relacionais aparecem em (3) ocorrências, atribuindo características ou estados aos participantes. Os processos verbais ocorrem (2) vezes, enquanto os processos mentais e comportamentais aparecem uma vez cada. Esses dados refletem a ênfase nas ações e interações dos personagens ao longo da narrativa.

Quanto às circunstâncias, foram identificadas (11) no total, sendo (5) relacionadas ao lugar, como em "na beira do Lago" e "perto de um Lago"; (3) relacionadas ao tempo, como "à noite" e "num certo dia"; (2) relacionadas à causa, como em "por conta disso"; e (1) relacionada ao modo, como em "em uma linguagem de surdo". Esses elementos circunstanciais ajudam a situar as ações no espaço, no tempo e a detalhar a natureza dos acontecimentos.

Após a identificação dos elementos experienciais da oração, ou seja, *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, apresentamos a seguir, no quadro 19, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais envolvendo o sistema de transitividade.

Quadro 20 – Sistematização dos resultados quanto à léxico-gramática em T2 VI

Processos	Ocorrências
Materiais	12
Relacionais	3
Mentais	3
Verbais	1
Participantes	Ocorrências
Ator	6
Possuidor	1
Experienciador	3
Fenômeno	2
Receptor	1
Interlocutores	1

Existente	1
Meta	1
Portador	1
Circunstâncias	Ocorrências
Lugar	5
Tempo	3
Causa	2
Modo	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Com base nos dados quantitativos, especialmente na predominância de processos materiais no T2, observamos que a narrativa enfatiza ações concretas como elemento central na organização experiencial do texto. Essa escolha evidencia a prioridade do(a) aluno(a) em representar eventos e transformações no mundo externo, característica marcante de narrativas que buscam estabelecer uma progressão temporal clara. Ademais, as circunstâncias de tempo e lugar desempenham um papel essencial, fornecendo condições e coerções que ancoram os processos no espaço e no tempo, contribuindo para a construção de uma narrativa mais coesa e clara para o leitor.

Os dados analisados revelam que os processos linguísticos empregados pelo(a) aluno(a) têm impacto direto na construção e na qualidade da narrativa. A predominância de processos materiais, por exemplo, tende a restringir a profundidade da estória, concentrando-se apenas nas ações concretas realizadas pelos personagens. Por outro lado, uma maior exploração de processos mentais e verbais poderia ampliar a dimensão psicológica dos personagens, oferecendo uma visão de seus pensamentos, sentimentos e interações. Além disso, uma maior variação nos tipos de circunstâncias presentes no texto ajudaria a detalhar de forma mais abrangente o cenário e os eventos narrados, enriquecendo a experiência do leitor na narrativa lendária.

Desse modo, as análises realizadas a partir dos estratos da léxico-gramaticais possibilitam a descrição das escolhas linguísticas do(a) aluno(a), evidenciando como essas escolhas refletem as representações de eventos e participantes na narrativa, em relação às situações contextuais apresentadas. Fundamentadas na LSF, essas análises rejeitam a visão tradicional da gramática e adotam uma perspectiva funcionalista, que compreende a transitividade como um sistema voltado para os propósitos comunicativos dos usuários da

língua. Assim, os dados quantitativos e qualitativos obtidos revelam não apenas as estruturas formais do texto, mas também como elas são empregadas para construir significados específicos no texto reescrito pelo(a) aluno(a).

Analisando a produção narrativa T2VI, identificamos que, de modo geral, a finalidade social do gênero foi parcialmente cumprida. A escrita apresenta uma sequência coerente de eventos, com a predominância de processos materiais contribuindo para a construção da progressão temporal típica do gênero. Os participantes foram descritos de forma funcional, estabelecendo relações que sustentam a trama. No entanto, a ausência de maior diversidade nos processos e circunstâncias limita a riqueza contextual da estória, aspectos que poderiam ser explorados para alcançar uma maior fluidez textual e um envolvimento mais significativo do leitor.

3.1.5 Realizações contextuais em T3 VI

O T3VI, assim como as versões textuais anteriores, foi produzido durante a etapa inicial do CEA. Esse momento, caracterizado pela escrita inicial do (a) aluno(a), nos possibilitou compreender as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos em relação à escrita da narrativa, servindo como ponto de partida para intervenções pedagógicas. O quadro 20 ilustra o T3 completo na forma digitalizada e esquematizada.

Quadro 21 – **TEXTO 3 VI**

O Boto Cor-de-Rosa Surdo(VI)		
ETAPAS	Orientação	<p>Era uma vez uma jovem índia chamada Inaiê, que vivia muito além das margens do rio Amazonas. Ela percebia o mundo de forma diferente das outras pessoas, pois ela era surda e não sabia disso, então sentia-se triste por não poder se comunicar com as outras índias as índias de sua aldeia.</p>
	Complicação	<p>Certo dia, Inaiê chorava de angústia as margens do rio Amazonas, ela chorava e chorava que suas lágrimas caíram no Rio, então saiu um boto cor-de-rosa do rio e no mesmo instante se transformou em um belo homem, ela ficou muito assustada com aquilo e tentou correr para aldeia para chamar por ajuda, mas o boto a segurou e a beijou, no mesmo instante os d começaram a ouvir todos os sons e ela ficou fascinada com os sons que ouvia.</p> <p>Então o boto cor-de-rosa começou a explicar que há muito tempo ele procurava alguma mulher que também fosse surda porque uma feiticeira teria lançado esse feitiço nele e então Inaiê era e mulher.</p>

Resolução	Inaiê o levou para sua aldeia e explicou a história, e então passando-se os dias Inaiê e o boto se apaixonaram, se casaram, tiveram filhos chamado Unai e Mia e seguiram suas vidas.
LEGENDA DAS FASES	
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto digitado pela autora da pesquisa

A narrativa em análise estrutura-se de acordo com as etapas e fases propostas por Rose e Martin (2008) para a compreensão dos gêneros textuais. A *Orientação* é estabelecida com a apresentação da protagonista, Inaiê, e seu problema inicial de surdez e isolamento. A *Complicação* se desenvolve a partir de uma sequência de *Eventos*, como o encontro com o boto, culminando no *Efeito* da audição restaurada pelo beijo e na revelação do encantamento. Por fim, a *Resolução* surge de forma positiva, onde a aceitação social, o casamento e a formação de uma família constituem a *Solução* do conflito inicial, estabelecendo um novo equilíbrio para os personagens.

A análise do T3, considerando o Contexto de Situação, evidencia as escolhas discursivas realizadas pelo aluno e os significados construídos no texto. No que diz respeito ao *Campo*, observamos que o aluno reescreve a lenda do boto, adaptando-a sem alterar os nomes dos personagens da versão original. A progressão da narrativa é estruturada por ações e eventos concretos, como em “chorava de angústia às margens do rio Amazonas” e “o boto a segurou e a beijou,” nos quais predominam os processos materiais. Essa escolha reforça a preferência por eventos concretos, uma característica comum em textos narrativos com a finalidade de atingir objetivos específicos.

Na variável *Relação* à narrativa revela a dinâmica entre os participantes e os papéis que desempenham, evidenciando a natureza hierárquica e o grau de proximidade entre eles. No início, Inaiê é retratada como uma participante com baixo controle sobre sua realidade,

marcada pelo isolamento e pela dificuldade de comunicação, como em “sentia-se triste por não poder se comunicar com as outras índias.” Esse posicionamento inicial reflete uma relação de distanciamento social em relação à sua comunidade.

O encontro com o boto altera essa dinâmica, introduzindo um participante que inicialmente detém maior controle sobre as ações, como em “o boto a segurou e a beijou.” No entanto, à medida que a narrativa avança, há uma mudança no equilíbrio relacional, com Inaiê assumindo um papel ativo ao levar o boto para a aldeia e integrá-lo ao seu contexto social. Essa evolução reflete uma relação de parceria mais equilibrada, culminando no casamento e na formação de uma família, o que reduz a hierarquia inicial e aproxima os participantes.

Quanto ao *Modo*, sendo uma narrativa escrita, a modalidade empregada permite a recriação da narrativa, caracterizada por sua função predominantemente descritiva. Esse aspecto é evidenciado pelo uso de expressões típicas como “era uma vez” e “certo dia,” que situam os eventos em um passado remoto e indeterminado, elemento comum nesses textos. A organização textual segue a estrutura tradicional da família das estórias, sendo: introdução (orientação), desenvolvimento (complicação), avaliação dos eventos narrados e conclusão (resolução).

A decisão do(a) aluno(a) de ambientar a narrativa “às margens do rio Amazonas” reflete, além da estrutura típica de uma narrativa, uma conexão com a sua realidade. Residente em Araguaína, uma cidade localizada próxima a rios e caracterizada pela presença de bairros periféricos, o(a) aluno(a) insere elementos do seu contexto sociocultural na escrita. Essa escolha demonstra uma apropriação criativa do gênero, na qual aspectos culturais e geográficos relacionados ao seu cotidiano são integrados à narrativa, conferindo-lhe autenticidade e um forte vínculo com sua identidade local.

Além disso, a linguagem usada pelo(a) aluno(a) revela uma proximidade com o contexto em que vive, seja pelo tom descritivo que destaca o cenário natural, seja pela forma como retrata dinâmicas sociais que refletem aspectos de sua realidade. Essa escolha demonstra que o contexto de situação, ou seja, o ambiente em que o texto está funcionando influencia diretamente nas decisões discursivas do autor, evidenciando a relação entre o texto e seu entorno social e cultural. Assim, a narrativa vai além de uma simples reescrita tradicional, mas introduz elementos que a situam em um espaço contextual diretamente ligado às vivências do(a) aluno(a).

3.1.6 Realizações Linguísticas em T3 VI

Em relação aos estratos da léxico-gramática, o T3 segue a mesma abordagem dos T1 e T2, com a identificação e classificação dos elementos experienciais presentes em cada oração. Para essa análise, foram observados os *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, conforme o sistema de Transitividade descrito por Halliday e Matthiessen (2004). Apresentamos a seguir, no Quadro 21, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais no T3.

Quadro 22 – Segmentação do texto quanto à léxico-gramática em T3 VI

Oração	Participante (Tipo)	Processo (Tipo)	Circunstância(s)
Era uma vez uma jovem índia chamada Inaiê	Uma jovem índia chamada Inaiê (Portadora)	Era (Relacional: Atributiva)	(não aplicável)
que vivia muito além das margens do rio Amazonas	Ela (Ator)	Vivia (Material)	Muito além das margens do rio Amazonas (Lugar)
Ela percebeu o mundo de forma diferente das outras pessoas	Ela (Experienciador), o mundo (Fenômeno)	Percebia (Mental)	De forma diferente das outras pessoas (Maneira)
Pois ela era surda	Ela (Portadora), surda (Atributo)	Era (Relacional: Atributiva)	(não aplicável)
e não sabia disso	Ela (Experienciador), disso (Fenômeno)	Sabia (Mental)	(não aplicável)
então senti-se triste por não poder se comunicar com as outras Índias	Ela (Experienciador), triste (Atributo)	Sentia-se (Mental)	Por não poder se comunicar com as outras Índias (Causa)
Certo dia, Inaiê chorava de angústia às margens do rio Amazonas	Inaiê (Ator)	Chorava (Material)	De angústia (Qualidade), às margens do rio Amazonas (Lugar)
Ela chorou e chorou	Ela (Ator)	Chorava (Material)	(não aplicável)
até que suas lágrimas caíram no rio	Suas lágrimas (Ator)	Caíram (Material)	No rio (Lugar)
então saiu um boto cor-de-rosa do rio	Um boto cor-de-rosa (Ator)	Saiu (Material)	Do rio (Lugar)
e no mesmo instante ele se transformou em um belo homem	Ele (Portador), um belo homem (Atributo)	Transformou-se (Relacional: Atributiva)	No mesmo instante (Tempo)
Ela ficou muito assustada com aquilo	Ela (Portadora), muito assustada (Atributo)	Ficou (Relacional: Atributiva)	Com aquilo (Causa)
E tentou correr para sua aldeia para chamar por ajuda	Ela (Ator), ajuda (Meta)	Tentou correr (Material)	Para sua aldeia (Lugar), para chamar por ajuda (Finalidade)
mas o boto a segurou e a beijou	O boto (Ator), ela (Alvo)	Segurou, beijou (Material)	(não aplicável)
no mesmo instante os dois começaram a ouvir todos os sons	Os dois (Experienciador), todos os sons (Fenômeno)	Começaram a ouvir (Mental)	No mesmo instante (Tempo)

e ela ficou fascinada com o que ouvia	Ela (Portadora), fascinada (Atributo)	Ficou (Relacional: Atributiva)	Com o que ouvia (Causa)
Então o boto cor-de-rosa começou a explicar que há muito tempo ele procurava alguma mulher que também fosse surda	O boto cor-de-rosa (Ator), ele (Experienciador), alguma mulher (Fenômeno)	Começou a explicar (Material), procurava (Mental-desejo)	Há muito tempo (Tempo), que também era surda (Atributo)
porque uma feiticeira teria lançado esse feitiço nele	Uma feiticeira (Ator), ele (Alvo), esse feitiço (Meta)	Teria lançada (Material)	(não aplicável)
e então Inaiê era essa mulher	Inaiê (Identificada), essa mulher (Identificadora)	Era (Relacional: Identificativa)	(não aplicável)
Inaiê o levou para sua aldeia e explicou a história	Inaiê (Ator), ele (Meta), a história (Meta)	Levou, explicado (Material)	Para sua aldeia (Lugar)
e então, passando-se os dias, Inaiê e o boto se apaixonaram	Inaiê e o boto (Experienciador), um pelo outro (Fenômeno)	Apaixonaram-se (Mental)	Passando-se os dias (Tempo)
se casaram	Inaiê e o boto (Ator)	Casaram-se (Material)	(não aplicável)
tiveram filhos chamados Unai e Mia	Inaiê e o boto (Ator), filhos chamados Unai e Mia (Meta)	Tiveram (Material)	(não aplicável)
e seguiram suas vidas	Inaiê e o boto (Ator), suas vidas (Meta)	Seguiram (Material)	(não aplicável)

Fonte: elaborada pela autora da pesquisa

A partir da identificação dos elementos experienciais da oração, no T3, podemos observar a predominância de processos materiais, assim como nos textos anteriores, que são responsáveis por expressar ações concretas realizadas pelos participantes. Exemplos como "vivia muito além das margens do rio Amazonas", "chorava de angústia", "saiu um boto cor-de-rosa do rio" e "levou para sua aldeia" evidenciam um enredo no qual os eventos físicos se desdobram em acontecimentos marcantes na vida de Inaiê e do boto-cor-de-rosa. Esses processos estruturam a narrativa ao direcionar o movimento dos personagens e suas interações no mundo material.

Há também uma presença significativa de pensamentos mentais, como "percebia o mundo de forma diferente", "sentiu-se triste por não poder se comunicar" e "procurava alguma mulher". Esses processos permitem explorar o mundo interno dos personagens, especialmente de Inaiê, sentimentos de isolamento e tristeza são fundamentais para a construção do conflito inicial. Tais processos conectam o leitor ao estado emocional do personagem, criando empatia e antecipando a transformação que se desenrola na narrativa reescrita pelo(a) aluno(a).

Além disso, os processos relacionais atribuem características e identidades aos participantes, contribuindo para a definição do seu estado inicial e das mudanças que vivenciam. Por exemplo, em "ela era surda e não sabia disso", o processo relacional "era" caracteriza a condição de Inaiê, enquanto "se transformou em um belo homem" descreve a metamorfose do boto-cor-de-rosa. Esses processos não apenas descrevem estados, mas também destacam a transição de um momento de vulnerabilidade para outro de empoderamento.




Os participantes descritos pelo(a) autor(a) desempenham um papel crucial no desenvolvimento da narrativa. Inaiê é descrita como uma figura vulnerável e isolada no início, conforme indicado por "não poderia se comunicar com as outras Índias". No entanto, à medida que a narrativa avança, ela assume uma posição de protagonismo, especialmente ao interagir com o boto-cor-de-rosa. Este último, por sua vez, é retratado como um agente transformador, cuja intervenção muda radicalmente a trajetória do jovem indígena. Os participantes secundários, como as outras Índias da aldeia, a feiticeira e os filhos Unai e Mia, enriquecem o enredo ao fornecer contexto e ligação com a cultura e os valores subjacentes à estória.

As circunstâncias, por sua vez, desempenham a contextualização dos eventos. As circunstâncias de lugar, como "às margens do rio Amazonas", situam os eventos em um espaço ligado à identidade amazônica, reforçando a conexão com o universo da narrativa original. Da mesma forma, as circunstâncias de tempo, como "há muito tempo" e "no mesmo instante", organizam a sequência narrativa e destacam o caráter atemporal da estória. As circunstâncias de causa e modo, como "por não poder se comunicar" e "também fosse surda", oferecem explicações que possibilitam a compreensão das motivações e condições que envolvem os personagens.

Portanto, o aluno, de forma inconsciente, utiliza os recursos léxico-gramaticais de maneira eficaz, para construir os significados no texto. Embora o T3 apresente algumas fragilidades na coesão textual, essas falhas não comprometem a transmissão da mensagem. Na verdade, é possível perceber que, mesmo com essas limitações, o(a) aluno(a) consegue manter a compreensão do leitor, conduzindo a narrativa de forma coerente. Isso indica que, embora haja aspectos que possam ser aprimorados, a estrutura geral do texto está bem-organizada, permitindo que a intenção comunicativa seja transmitida.

Após a identificação dos elementos experienciais da oração, ou seja, *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, apresentamos a seguir, no quadro 22, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais.

Quadro 23 – Sistematização dos resultados quanto à léxico-gramática em T3 VI

Processos	Ocorrências
Relacional	4
Material	12
Mental	1
Verbal	2
Mental	4
Participantes	Ocorrências
Portador	4
Ator	12
Meta	7
Experienciador	8
Fenômeno	7
Circunstâncias	Ocorrências
Atributiva	4
Locativa	3
Temporal	3
Causal	3
Emotiva	1
Circunstância Atr.	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Conforme apresenta a análise, os processos materiais são predominantes, seguidos pelos relacionais e mentais. Realizações de processos *materiais* (12) indicam ações relacionadas ao fazer (Halliday; Matthiessen, 2014), que no T3 representam eventos cruciais para o desenvolvimento da estória, como "chorava", "tentou correr", "segurou" e "beijou". Esses processos conferem dinamismo à narrativa, enfatizando os movimentos e interações entre os personagens centrais, como Inaiê e o boto cor-de-rosa. Essas ações constroem representações sociais de Ator para os personagens, especialmente para Inaiê, que se posiciona como agente em alguns momentos da narrativa.

Os processos mentais (6), embora menos recorrentes, desempenham um papel essencial para destacar os sentimentos e percepções dos participantes, como em "ela ficou

fascinada" e "percebia o mundo de forma diferente". Esses processos revelam as experiências internas de Inaiê, permitindo que o leitor compreenda suas emoções. Os processos relacionais (4) na narrativa destacam as características e estados atribuídos aos participantes, como em “ela era surda” e “ele se transformou em um belo homem”. Essas construções qualificam e definem os personagens e reforçam a identidade significativa da narrativa, como os aspectos de Inaiê e a condição mágica do boto.

Os elementos circunstanciais, especialmente os de localização temporal e espacial, são fundamentais para situar o leitor nos eventos da narrativa. Circunstâncias como “às margens do rio Amazonas” e “há muito tempo” estabelecem o contexto típico do gênero, enquanto a sequenciação temporal, como em “certo dia” e “então”, organiza os eventos de maneira linear, característica essencial para o desenvolvimento do enredo.

A construção da narrativa no T3, com destaque para os processos materiais e relacionais, enfatiza o caráter fictício e moral típico das lendas, enquanto os processos mentais e circunstanciais são destacados para criar um vínculo emocional com o leitor e situar os eventos no tempo e no espaço. Dessa forma, a análise evidencia como os recursos léxico-gramaticais foram mobilizados para construir significados próprios do gênero, reforçando sua função cultural e narrativa.

3.1.7 Realizações Contextuais em T4 VI

O texto T4VI, assim como os anteriores, foi produzido na etapa inicial do CEA. No entanto, entre os textos que atenderam aos critérios de seleção para compor o *corpus*, este não foi completamente finalizado. Em razão disso, o texto apresenta apenas as etapas de *Orientação* e o início da *Complicação*, conforme a estrutura de Rose e Martin (2008). A *Orientação* apresenta o boto Apuã, com sua habilidade única, e uma índia muda, cujo *problema* reside na comunicação restrita. A *Complicação* se inicia com um *Evento*: a sedução da índia por um homem misterioso que desaparece, deixando-a com um filho. O texto conclui neste ponto, sem desenvolver a *Resolução* ou as fases consequentes. O quadro 23 ilustra o T4

Quadro 24 – TEXTO 4 VI

O Boto e a Índia (VI)	
ETAPAS	Orientação
	<p>Era uma vez, nas profundezas do rio Amazonas um boto chamado Apuã, ele não era um boto comum, ele tinha uma habilidade única, podia se transformar em qualquer criatura que desejasse, não apenas em um homem bonito.</p> <p>Em uma ilha habitava uma aldeia, nesta aldeia tinha uma índia, uma índia muda, que só se comunicava com sua mãe pois não sabia se comunicar com outras pessoas, só com ela.</p>
	Complicação
	<p>Um dia em um bar apareceu um homem bonito que seduziu ela e após uma noite desapareceu deixando a com um filho.</p>
Resolução	<p><i>Não aparece</i></p>
LEGENDA DAS FASES	
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto do aluno digitado pela autora.

Martin e Rose (2008), ao citarem Labov e Waletzky (1967, p. 20), destacam que a narrativa é “um método de recapitular a experiência passada, pela combinação da sequência verbal das orações com a sequência dos fatos que ocorreram.” Esse conceito reforça o papel

da narrativa como um recurso para reconstruir eventos passados, organizando-os de forma lógica e cronológica. Nessa perspectiva, o texto T4, embora ainda não tenha sido concluído, apresenta características que atendem à estrutura típica de uma narrativa. Sua organização inicial sugere a presença de elementos essenciais, como o cenário e a ordem cronológica dos acontecimentos, alinhando-se às características desse gênero textual.

Assim o *Campo* da narrativa, vinculado à natureza da prática social descrita, situa-se no universo das histórias amazônicas, caracterizando-se pela representação de eventos fictícios permeados por elementos culturais e míticos. O texto explora a figura do boto Apuã, dotado de habilidades “transformativas”, e da Índia muda, cuja vivência isolada na aldeia reflete aspectos de exclusão social. A prática social delineada aborda temas como sedução, abandono e maternidade, evidenciando questões de ordem cultural que dialogam com a tradição oral das lendas.

As *Relações*, por sua vez, são observadas pelos vínculos entre os participantes, com destaque nas dinâmicas de poder e interação. O boto Apuã, descrito como um personagem com habilidades “mágicas” e comportamento sedutor, ocupa uma posição de destaque e superioridade na narrativa. Em oposição, a Índia, marcada por sua vulnerabilidade e limitações comunicativas, demonstra uma dependência exclusiva da mãe, o que ressalta uma relação de proteção. Essa interação evidencia uma estrutura de poder e dominação, manifestada pelo controle exercido pelo boto e pela gravidez da índia, que configura o eixo central da narrativa.

O *Modo*, vinculado ao meio de transmissão e ao papel da linguagem na interação, manifesta-se em modalidade escrita, mas preserva marcas de oralidade típicas das narrativas populares e influências da linguagem regional do(a) autor(a). O texto apresenta construções simples e acessíveis, refletindo características do uso linguístico cotidiano da região. A organização discursiva segue uma sequência lógica e temporal, enfatizando a função da linguagem como meio de representar experiências e valores culturais.

Dessa forma, o T4 apresenta potencial para ser concluído na próxima etapa do (CEA). Apesar de não estar finalizado, o texto já contempla elementos essenciais das fases constitutivas do gênero, como a orientação, o desenvolvimento de eventos significativos e a presença de uma situação problemática que direciona a trama. Assim, na próxima etapa do CEA a conclusão do texto permitirá que os elementos estruturais sejam devidamente alinhados, consolidando-se então como uma narrativa.

3.1.8 Realizações Linguísticas em T4 VI

O Quadro 25, apresentado a seguir, organiza de forma sistemática os resultados das ocorrências léxico-gramaticais identificadas no texto T4.

Quadro 25 – Segmentação dos resultados quanto à léxico-gramática em T4 VI

Oração	Participantes	Processo	Circunstância
Era uma vez, nas profundezas do rio Amazonas, um boto chamado Apuã.	"um boto chamado Apuã" (Portador)	"Era" (Relacional: atributo)	"nas profundezas do rio Amazonas" (Lugar)
Ele não era um boto comum.	"Ele" (Portador), "um boto comum" (Atributo)	"não era" (Relacional: atributo)	(Não aplicado)
Ele tinha uma habilidade única.	"Ele" (Portador), "uma habilidade única" (Possuído)	"tinha" (Relacional: posse)	(Não aplicado)
Podia se transformar em qualquer criatura que desejasse.	"Ele" (Ator), "qualquer criatura que desejasse" (Meta)	"Podia se transformar" (Material)	(Não aplicado)
Não apenas em um homem bonito.	Implícito em "Ele", "um homem bonito" (Meta)	Implícito em "transformar" (Material)	(Não aplicado)
Em uma ilha habitava uma aldeia.	"uma aldeia" (Portador)	"habitava" (Existencial)	"Em uma ilha" (Lugar)
Nesta aldeia tinha uma índia.	"uma índia" (Existente)	"tinha" (Existencial)	"Nesta aldeia" (Lugar)
Uma índia muda, que só se comunicava com sua mãe.	"Uma índia muda" (Ator), "com sua mãe" (Meta)	"se comunicava" (Material)	(Não aplicado)
Pois não sabia se comunicar com outras pessoas.	"Ela" (Ator), "com outras pessoas" (Meta)	"não sabia se comunicar" (Mental: habilidade)	(Não aplicado)
Só com ela.	"Ela" (Meta implícita)	Implícito em "se comunicar" (Material)	"Só com ela" (Acompanhamento)
Um dia, em um bar, apareceu um homem bonito.	"Um homem bonito" (Existente)	"apareceu" (Existencial)	"Um dia" (Tempo), "em um bar" (Lugar)
Que seduziu ela.	"Que" (Ator), "ela"	"seduziu" (Material)	(Não aplicado)

	(Meta)		
E após uma noite desapareceu, deixando-a com um filho.	Implícito em "Ele", "Ela" (Meta), "Um filho" (Meta secundária)	"desapareceu" (Material), "deixando-a" (Material)	"após uma noite" (Tempo)

Fonte: Elaborado pela autora.

A segmentação analítica do T4 evidencia escolhas significativas feitas pelo aluno na construção do texto, refletindo sua habilidade em transmitir uma mensagem clara ao leitor. Mesmo diante de limitações no domínio completo dos recursos de coesão textual, como repetições ou ausência de conectores explícitos, o(a) aluno(a) demonstra compreensão das funções básicas da estrutura narrativa e dos elementos do gênero. Primeiramente, a seleção dos participantes e a maneira como são apresentados destacam a habilidade do(a) aluno(a) em construir personagens com funções narrativas bem definidas.

O boto Apuã, com suas habilidades sobrenaturais e sedutoras, assume o papel de agente central da trama, enquanto a índia muda é retratada como uma figura vulnerável e isolada, dependente da mãe. Essas escolhas refletem o conhecimento do(a) aluno(a) sobre as características culturais e mitológicas do gênero lenda, estabelecendo uma base para o enredo que dialoga com a tradição oral. Além disso, a articulação de processos materiais como “se transformar”, “seduziu” e “desapareceu” organiza a narrativa em uma sequência lógica e cronológica. Ainda que as transições entre os eventos possam carecer de conectores formais, a organização subjacente das ações permite que o leitor compreenda o desenrolar dos acontecimentos.




Essa capacidade de estruturar o texto demonstra que o(a) aluno(a) compreende a função da linguagem como ferramenta para narrar experiências e envolver o leitor. A presença de circunstâncias de tempo e espaço, como “nas profundezas do rio Amazonas”, “em uma ilha” e “um dia”, ainda que simples, evidencia a habilidade de situar os eventos no contexto narrativo. Esses elementos proporcionam ao leitor uma ambientação mínima necessária para acompanhar a estória, demonstrando uma intenção comunicativa clara por parte do(a) aluno(a).

Desse modo, embora o texto revele limitações no uso de recursos coesivos, como pronomes ou conectores, a repetição de termos como “o boto” e “a índia” contribui para reforçar os papéis centrais desses participantes e garantir que a mensagem chegue ao leitor. Tal escolha, ainda que não ideal em termos de coesão lexical, é funcional no contexto do nível

de escrita do(a) aluno(a), pois evita ambiguidades e mantém a narrativa acessível. Portanto, a análise aponta que, mesmo sem dominar plenamente os mecanismos de coesão textual, o(a) estudante consegue articular sua narrativa de forma que o leitor compreenda e se envolva com a estória narrada.

Após a identificação dos elementos experienciais da oração, ou seja, processos, participantes e circunstâncias, apresentamos a seguir, no Quadro 26, a sistematização dos resultados das ocorrências léxico-gramaticais.

Quadro 26 – Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T4 VI

Processos	Ocorrências
Relacional: atributo	3
Relacional: posse	1
Material	5
Existencial	3
Mental: habilidade	1
Participantes	Ocorrências
Portador	6
Atributo	2
Possuído	1
Ator	4
Meta	6
Existente	2
Meta implícita	1
Circunstâncias	Ocorrências
Lugar	3
Tempo	1
Acompanhamento	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Conforme sistematizado no quadro apresentado, na narrativa analisada os processos materiais se destacam em número de ocorrências, revelando uma sequência de ações desempenhadas pelos participantes, especialmente o boto Apuã, caracterizado como ator e agente principal da narrativa. Esses processos evidenciam atividades como “se transformar” e “seduzir”, que estruturam os eventos centrais da estória e refletem o papel ativo do boto no enredo. A organização sequencial desses processos sugere uma narrativa que constrói eventos

interligados por relações de causa e consequência, destacando o protagonismo do boto e sua interação com os demais participantes.

Os processos relacionais, por sua vez, aparecem em menor número, mas cumprem a função de caracterizar os participantes e estabelecer atributos que os definem dentro da narrativa. Exemplos disso incluem as descrições que apresentam o boto como “não um boto comum” e a índia como “uma índia muda”. Essas representações reforçam a construção identitária dos participantes e suas funções dentro do gênero.

Em relação às circunstâncias, as ocorrências de localização em tempo e espaço, conforme apontado por Martin e Rose (2008), são elementos essenciais do gênero narrativo e contribuem para a progressão dos eventos. Expressões como “nas profundezas do rio Amazonas” e “em uma ilha” situam os acontecimentos espacialmente, enquanto “um dia” organiza temporalmente a narrativa. Além disso, há circunstâncias causais que apontam motivações ou consequências dos eventos, como em “deixando-a com um filho”. Tais realizações demonstram o conhecimento do(a) aluno(a) sobre o papel das circunstâncias na construção de sentido da narrativa, algo esperado para o nível da turma.

Assim, a análise evidencia que, apesar das limitações típicas do nível da turma, a narrativa apresenta uma estrutura coerente e significativa. Ela atende a aspectos essenciais do gênero narrativo, demonstrando a competência do(a) aluno(a) no uso de recursos léxico-gramaticais para a construção de significados no texto. Isso sugere que, mesmo com as áreas a serem desenvolvidas, há uma base sólida de compreensão da progressão narrativa e da capacidade de expressar ideias de forma organizada.

3.1.9 Realizações Contextuais em T5 VI

O Quadro 26 apresenta o T5 em sua versão inicial (VI), na forma digitalizada, permitindo a das variáveis contextuais do texto produzido pelo aluno no início do CEA. Este texto se destaca por contemplar todas as etapas e fases de uma narrativa, conforme descrito por Rose e Martin (2008), evidenciando a compreensão do aluno sobre a estrutura e progressão dos gêneros textuais.

O Filho de Inaiê (VI)

ETAPAS	Orientação	<p>Todos nós conhecemos Inaiê, uma jovem índia surda, que passou a ser compreendida pelo seu povo com a ajuda de uma misteriosa criatura, o Boto cor-de-rosa. Mesmo após o desaparecimento do seu salvador misterioso, a jovem não conseguiu o tirar da cabeça, ela o amava tanto que resolveu colocar o nome de seu filho em homenagem ao seu amado.</p> <p>Boto, o filho de Inaiê, não é mais uma criança já é um pré-adolescente que ama morar junto à sua tribo, mas um questionamento o assombra, quem é seu pai, boto ficava se perguntando isso todos os dias, ele queria respostas, mas sua mãe, Inaiê, sempre falava a mesma coisa.</p>
	Complicação	<p>Meu filho você é fruto de um homem que ao entrar nas Marés virava o Boto cor-de-rosa. Mas o boto não acreditava nisso, achava que sua mãe queria esconder algo dele, afinal era difícil aceitar que seu pai é uma criatura do mar. Então seu objetivo era encontrar o seu verdadeiro pai.</p> <p>Perguntava para todos da tribo e era de dito a mesma história, até chegar um certo dia, em que estava caminhando pela floresta em busca de um pouco de paz, nas profundezas daquela vasta montanha, avistou um homem misterioso, ele era alto, esbelto, e aparentava está confuso, talvez estivesse perdido.</p> <p>Boto resolveu ir ajudá-lo, conversou com o rapaz e o levou para fora da Floresta, agora estavam na beira do rio aproveitando a vista, enquanto conversavam quem os olhavam de longe pensaria que eram amigos de longas datas, pareciam ter tanta intimidade, como se fosse próximos.</p> <p>Mas o homem misterioso, que até o momento não havia dito o seu nome, revelou que tem de ir embora, pois ali não era o seu lugar. O Boto, o olhou com o olhar triste, porque não queria perder seu novo amigo, porém, deixou seus sentimentos de lado e se despediu do homem a sua frente.</p>
	Resolução	<p>Mas um pensamento veio a sua cabeça de repente, qual era o nome daquela pessoa? Decidiu perguntar a ele, e como resposta escutou, sou o Boto cor-de-rosa. E com um sorriso no rosto mergulhou no rio, e sumiu. Assim o Boto nunca mais questionou ninguém sobre quem era o seu pai, pois agora já o tinha conhecido.</p>

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Digitado pela autora da pesquisa.

Este texto, intitulado *O Filho de Inaiê*, destaca-se pela aplicação mais detalhada das etapas e fases narrativas, conforme proposto por Rose e Martin (2008). Na *Orientação*, o(a) aluno(a) apresenta o *Cenário* e o *Problema* com a inclusão de *Comentários* e *Reflexões* do protagonista. A *Complicação* é desenvolvida por *Eventos* sequenciais que exploram as *Reações* e *Reflexões* do personagem em sua jornada. A *Resolução*, que culmina na *Solução* do conflito central, traz um final reflexivo para o desfecho da narrativa.

A análise aqui apresentada reflete a construção do contexto de situação também a partir das variáveis propostas por Halliday: *Campo*, *Relações* e *Modo*, que orientam a significação do texto. Primeiramente, o *Campo* da narrativa é centrado em um tema mitológico-cultural que resgata a figura do Boto cor-de-rosa, ao mesmo tempo em que explora questões humanas, como a busca por identidade e pertencimento. No trecho "Boto, o filho de Inaiê, não é mais uma criança, já é um pré-adolescente que ama morar junto à sua tribo, mas um questionamento o assombra, quem é seu pai?", A narrativa se desdobra em uma tensão narrativa que mistura o fantástico (o Boto como figura mítica) e o cotidiano (as dúvidas e inquietações de um jovem sobre sua origem).

Assim, o texto apresenta o Boto cor-de-rosa não apenas como um ser mitológico, mas também como elemento central na trajetória pessoal e cultural do protagonista. Além disso, as *Relações* no texto enfatizam a conexão entre os personagens, em especial o vínculo entre Boto e Inaiê, bem como a interação do jovem com sua tribo e, posteriormente, com o homem misterioso. A relação protetiva e afetiva de Inaiê são evidentes em sua tentativa de responder às perguntas do filho: "Meu filho, você é fruto de um homem que, ao entrar nas marés, virava o Boto cor-de-rosa." Esse trecho demonstra como Inaiê utiliza a mitologia para proteger Boto de possíveis frustrações, reforçando sua visão sobre o pai.

Por fim, o *Modo* é caracterizado por uma linguagem simples e acessível, refletindo a oralidade típica das narrativas populares. Expressões como "quem os olhava de longe pensaria que eram amigos de longa data" e "ele queria respostas, mas sua mãe, Inaiê, sempre falava a mesma coisa" conferem um tom de familiaridade e proximidade, adequando-se ao público-alvo do texto. Além disso, o uso de diálogos diretos reforça a inserção do leitor na interação entre os personagens: "Decidiu perguntar a ele, e como resposta escutou, sou o Boto cor-de-rosa."

Portanto, as dimensões do contexto de situação se articulam para criar uma narrativa coesa e contextual. O campo conecta elementos da mitologia regional e da experiência pessoal; as relações evidenciam as dinâmicas entre os personagens; e o modo traduz a intencionalidade comunicativa do(a) aluno(a), que, mesmo sem domínio pleno da coesão textual, organiza sua narrativa de forma a transmitir a mensagem com clareza. Dessa forma, a narrativa equilibra o fantástico e o humano, convidando o leitor a se conectar emocionalmente com a estória.

O texto 5, diferentemente dos demais, demonstra uma habilidade mais desenvolvida na organização textual, especialmente na estruturação dos parágrafos, o que resulta em uma narrativa mais coesa e consistente, evidenciando maior maturidade por parte do(a) autor(a) na composição do texto.

3.1.10 Realizações Linguísticas em T5 VI

O Quadro 28, apresentada a seguir, organiza de forma sistemática os resultados das ocorrências quanto a léxico-gramática.

Quadro 28 – Segmentação dos resultados quanto à léxico-gramática em T5 VI

Orações	Participantes	Processos	Circunstâncias
Todos nós conhecemos Inaiê.	"Todos nós" (Ator), "Inaiê" (Meta)	"conhecemos" (Material)	(Não aplicado)
Uma jovem índia surda, que passou a ser compreendida pelo seu povo com a ajuda de uma misteriosa criatura, o Boto cor-de-rosa.	"uma jovem índia surda" (Atributo), "seu povo" (Portador)	"passou a ser compreendida" (Relacional: atributo)	"com a ajuda de uma misteriosa criatura" (Circunstância de modo)
Mesmo após o desaparecimento do seu salvador misterioso, a jovem não conseguiu o tirar da cabeça.	"a jovem" (Ator), "seu salvador misterioso" (Atributo)	"não conseguiu" (Material), "tirar" (Material)	"após o desaparecimento do seu salvador misterioso" (Tempo)
Ela o amava tanto.	"ela" (Ator), "o" (Meta)	"amava" (Material)	"tanto" (Circunstância de Intensidade)
Ela resolveu colocar o nome de seu filho em homenagem ao seu	"ela" (Ator), "o nome de seu filho" (Meta)	"resolveu colocar" (Material)	"em homenagem ao seu amado" (Objetivo/Beneficiário)

amado.			
Boto, o filho de Inaiê, não é mais uma criança.	"Boto" (Portador), "o filho de Inaiê" (Atributo)	"não é" (Relacional: atributo)	(Não aplicado)
Boto já é um pré-adolescente que ama morar junto à sua tribo.	"Boto" (Portador), "um pré-adolescente" (Atributo), "sua tribo" (Meta)	"é" (Relacional: atributo), "ama" (Material)	(Não aplicado)
Um questionamento o assombra.	"um questionamento" (Experienciador)	"assombra" (Mental)	(Não aplicado)
Quem é seu pai?	"seu pai" (Atributo)	"é" (Relacional: atributo)	(Não aplicado)
Boto ficava se perguntando isso todos os dias.	"Boto" (Experienciador), "isso" (Fenômeno)	"ficava se perguntando" (Mental)	"todos os dias" (Tempo)
Ele queria respostas.	"ele" (Experienciador), "respostas" (Fenômeno)	"queria" (Mental)	(Não aplicado)
Sua mãe, Inaiê, sempre falava a mesma coisa.	"sua mãe, Inaiê" (Ator), "a mesma coisa" (Meta)	"falava" (Material)	"sempre" (Tempo)
Meu filho, você é fruto de um homem que ao entrar nas Marés virava o Boto cor-de-rosa.	"Meu filho" (Portador), "um homem" (Portador), "o Boto cor-de-rosa" (Meta)	"é" (Relacional: atributo), "virava" (Material)	"ao entrar nas Marés" (Tempo)
Mas o Boto não acreditava nisso.	"o Boto" (Experienciador), "isso" (Fenômeno)	"não acreditava" (Mental)	(Não aplicado)
Ele achava que sua mãe queria esconder algo dele.	"ele" (Experienciador), "sua mãe" (Ator), "algo" (Fenômeno) "dele" Baneficiário	"achava" (Mental), "queria esconder" (Material)	(Não aplicado)
Afinal, era difícil aceitar que seu pai é uma criatura do mar.	"seu pai" (Portador), "uma criatura do mar" (Atributo)	"era" (Relacional: atributo), "aceitar" (Material)	(Não aplicado)
Então seu objetivo era encontrar o seu verdadeiro pai.	"seu objetivo" (Portador), "seu verdadeiro pai" (Meta)	"era" (Relacional: atributo), "encontrar" (Material)	(Não aplicado)

Perguntava para todos da tribo.	"ele" (Ator), "todos da tribo" (Meta)	"perguntava" (Material)	(Não aplicado)
Era dito a mesma história.	"a mesma história" (Meta)	"era dito" (Material: passivo)	(Não aplicado)
Até chegar um certo dia.	"ele" (Ator)	"chegar" (Material)	"um certo dia" (Tempo)
Em que estava caminhando pela floresta em busca de um pouco de paz.	"ele" (Ator)	"estava caminhando" (Material)	"pela floresta" (Lugar), "em busca de um pouco de paz" (Finalidade)
Nas profundezas daquela vasta montanha, avistou um homem misterioso.	"ele" (Ator), "um homem misterioso" (Meta)	"avistou" (Material)	"nas profundezas daquela vasta montanha" (Lugar)
Ele era alto, esbelto, e aparentava estar confuso.	"ele" (Portador), "alto, esbelto" (Atributo), "confuso" (Atributo)	"era" (Relacional: atributo), "aparentava estar" (Mental)	(Não aplicado)
Talvez estivesse perdido.	"ele" (Experienciador)	"estivesse perdido" (Mental)	(Não aplicado)
Boto resolveu ir ajudá-lo.	"Boto" (Ator), "ele" (Meta)	"resolveu ir" (Material)	(Não aplicado)
Boto conversou com o rapaz.	"Boto" (Ator), "o rapaz" (Meta)	"conversou" (Material)	(Não aplicado)
Boto levou para fora da Floresta.	"Boto" (Ator), "ele" (Meta)	"levou" (Material)	"para fora da Floresta" (Lugar)
Agora, estavam na beira do rio aproveitando a vista.	"eles" (Ator)	"estavam" (Relacional: atributo), "aproveitando" (Material)	"na beira do rio" (Lugar)
Enquanto conversavam.	"eles" (Ator)	"conversavam" (Material)	(Não aplicado)
Quem os olhava de longe pensaria que eram amigos de longas datas.	"quem os olhava" (Ator), "eles" (Experienciador)	"pensaria" (Mental)	"de longe" (Lugar)
Pareciam ter tanta intimidade.	"eles" (ator)	"pareciam ter" (Material)	"tanta intimidade" (Circunstância de Qualidade)
Como se fossem próximos.	"eles" (Portador)	"fossem" (Relacional:)	(Não aplicado)

		atributo)	
Mas o homem misterioso revelou que teria de ir embora.	"o homem misterioso" (Portador)	"revelou" (Material)	"que teria de ir embora" (Circunstância de Modalidade)
Pois ali não era o seu lugar.	"ali" (Lugar)	"não era" (Relacional: atributo)	"o seu lugar" (Circunstância de Lugar)
O Boto o olhou com o olhar triste.	"O Boto" (Ator), "o olhar triste" (Atributo)	"olhou" (Material)	(Não aplicado)
Porque não queria perder seu novo amigo.	"ele" (Experienciador), "seu novo amigo" (Meta)	"não queria perder" (Mental)	(Não aplicado)
Porém, deixou seus sentimentos de lado e se despediu do homem a sua frente.	"ele" (Ator), "seus sentimentos" (Meta), "o homem" (Meta)	"deixou" (Material), "se despediu" (Material)	"a sua frente" (Lugar)
Mas um pensamento veio à sua cabeça de repente.	"um pensamento" (Portador)	"veio" (Material)	"de repente" (Tempo)
Qual era o nome daquela pessoa?	"o nome daquela pessoa" (Atributo)	"era" (Relacional: atributo)	(Não aplicado)
Decidiu perguntar a ele.	"ele" (Ator)	"decidiu" (Mental), "perguntar" (Material)	(Não aplicado)
Como resposta, escutou: sou o Boto cor-de-rosa.	"ele" (Experienciador)	"escutou" (Material)	(Não aplicado)
E com um sorriso no rosto mergulhou no rio.	"ele" (Ator)	"mergulhou" (Material)	"com um sorriso no rosto" (Circunstância de Modo)
E sumiu.	"ele" (Ator)	"sumiu" (Material)	(Não aplicado)
Assim, o Boto nunca mais questionou ninguém sobre quem era o seu pai.	"o Boto" (Ator)	"questionou" (Material)	"ninguém sobre quem era o seu pai" (Circunstância de Tema)
Pois agora já o tinha conhecido.	"ele" (Ator), "o" (Meta)	"tinha conhecido" (Material)	(Não aplicado)

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Conforme apresenta o Quadro 28, os processos Materiais predominam no T5, seguidos pelos Relacionais e Mentais. Os processos Materiais, que representam ações realizadas pelos personagens (Halliday; Matthiessen, 2014), destacam o protagonismo do Boto em sua busca

por respostas sobre a identidade de seu pai. No trecho “Assim, o Boto nunca mais questionou ninguém sobre quem era o seu pai”, o processo verbal "questionou" articula o ator “o Boto” com a meta “ninguém”, enquanto a projeção “quem era o seu pai” explicita o conteúdo do questionamento. A circunstância “Assim” sugere um desfecho narrativo, e “nunca mais” reforça a mudança definitiva em sua atitude.

Por outro lado, os processos Relacionais aparecem para descrever e caracterizar os personagens, destacando suas transformações ao longo da narrativa. A oração “Boto, o filho de Inaiê, não é mais uma criança” ilustra essa construção. O processo relacional “é” estabelece a relação entre o participante identificado “Boto” e o atributo “não é mais uma criança”, o que simboliza seu amadurecimento e sua capacidade de enfrentar os desafios que surgem em seu caminho.




Além disso, os processos Mentais desempenham um papel fundamental ao representar momentos de transformação emocional. Em, “Porém, deixou seus sentimentos de lado e se despediu do homem à sua frente”, o processo mental implícito em "deixou seus sentimentos de lado" revela um momento de superação emocional para Boto. Essa escolha sugere o sacrifício necessário para que ele possa concluir sua busca, mesmo que o desfecho não seja o esperado.

As circunstâncias de tempo e lugar também são elementos recorrentes na narrativa, desempenhando um papel essencial na orientação do leitor sobre o desenrolar dos eventos. Expressões como “nas profundezas daquela vasta montanha” e “enquanto conversavam” ajudam a situar os acontecimentos tanto no espaço quanto no tempo. Essas escolhas linguísticas reforçam a ambientação mítica do texto, conectando os eventos ao cenário natural, algo característico do gênero lenda e fundamental para a construção da narrativa.

Portanto, os processos linguísticos presentes na narrativa contribuem para a construção de um texto que combina ação e emoção, características que se alinham às especificidades de uma narrativa. A predominância de processos materiais evidencia a atuação dos personagens, enquanto os processos relacionais e mentais acrescentam camadas de “identificação” e transformação emocional. Combinados, esses elementos linguísticos constroem um universo narrativo que emociona o leitor e reforça a conexão cultural e mítica subjacente ao texto.

Após identificar os elementos experienciais da oração: processos, participantes e circunstâncias, os resultados das ocorrências léxico-gramaticais foram organizados e sistematizados no Quadro 29, apresentado a seguir.

Quadro 29 –Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T5 VI

Processos	Ocorrências	
Material	40	
Relacional: atributo	11	
Mental	11	
Verbal	0	
Existencial	0	
Participantes	Ocorrências	
Ator	29	
Meta	12	
Portador	9	
Experienciador	8	
Atributo	6	
Fenômeno	7	
Circunstâncias	Ocorrências	
Lugar	7	
Tempo	6	
Instrumento	1	
Intensidade	1	
Objetivo/Beneficiário	1	
Modalidade	1	
 Processos	 Participantes	 Circunstâncias

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Conforme apresentado no Quadro 29, na análise da reescrita da lenda *O Filho de Inaiê* observamos a recorrência predominante de processos Materiais e Relacionais. Esse resultado reflete um padrão identificado nas versões dos textos anteriores, demonstrando uma consistência no uso desses processos a partir da proposta de reescrita do gênero. No entanto, destacamos que, na versão inicial T1, as ocorrências de processos Materiais aumentaram consideravelmente em relação às outras versões.

Esse aumento significativo no número de processos sugere um maior detalhamento das atividades realizadas pelo(a) ator (a) e do papel desempenhado pelos participantes, como Ator e Meta, o que contribui para enriquecer a narrativa. Além disso, a ampliação da presença de processos Relacionais evidencia uma ênfase na descrição de atributos e identidades dos elementos centrais da narrativa, fortalecendo a caracterização dos personagens e dos cenários. Com isso, o(a) aluno(a) do T5 demonstra um maior domínio dos recursos léxico-gramaticais.

Essa apropriação das escolhas linguísticas, pertinentes ao gênero, indica um avanço na compreensão de sua função social, além de uma capacidade mais ampliada de produzir textos que atendem às expectativas discursivas e contextuais próprias desse tipo de narrativa.

3.1.11 Resultados observados nas Versões Iniciais

As análises gerais dos textos produzidos pelos alunos revelam uma consistente compreensão da estrutura esquemática da narrativa, em conformidade com os princípios teóricos da pedagogia baseada em gêneros de texto. Observamos que, majoritariamente, os estudantes conseguiram contemplar as etapas de *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, elementos fundamentais para a construção de enredos coesos. Embora as fases exploradas em cada texto possam variar entre as produções, a presença e a progressão das fases essenciais como *Cenário*, *Problema*, *Eventos e Solução*, demonstram a capacidade dos alunos em organizar as informações e os conflitos narrativos, cumprindo assim o propósito comunicativo de contar uma estória.

As análises das versões iniciais dos textos dos alunos indicam ainda que, embora as variáveis contextuais de *Campo*, *Relações* e *Modo*, estejam em conformidade com o definido por Halliday *et al.* (1964, p. 90, apud Hasan, 2005), ainda há fragilidades significativas em termos de coerência textual e uso adequado dos recursos léxico-gramaticais. Embora o domínio desses recursos seja fundamental para a compreensão e produção do gênero textual, as inconsistências na organização das ideias e na aplicação dos elementos linguísticos impactam diretamente a clareza e a eficácia dos textos.

No que diz respeito ao *Campo*, os alunos demonstraram compreensão adequada do tema abordado, utilizando elementos que refletem aspectos esperados do gênero. No entanto, há trechos em que as informações não estão claramente organizadas, comprometendo o fluxo lógico entre as ideias. Essa “desorganização” também se reflete na escolha e uso dos recursos léxico-gramaticais, como processos verbais e participantes, que, em alguns casos, não são empregados de maneira funcional para desenvolver a progressão temática esperada da narrativa.

As *Relações* nos textos, em geral, refletem a intenção comunicativa proposta pelo gênero, com a utilização de pronomes e expressões que estabelecem uma interlocução adequada com o público-alvo. Contudo, a construção sequencial de eventos apresenta lacunas, dificultando a coesão e a manutenção do tópico discursivo. No âmbito léxico-gramatical,

verificamos que o uso limitado de conectores e recursos coesivos, o que, por vezes, compromete a articulação lógica entre as partes do texto, ainda apresenta fragilidades, como por exemplo, o uso limitado de elementos circunstanciais.

Quanto ao *Modo*, que se refere ao uso da linguagem em sua modalidade escrita ou falada e ao papel da linguagem na interação (Hasan, 2005), observamos que os textos reescritos pelos alunos apresentam características que refletem uma linguagem simples e direta, frequentemente marcada por traços de oralidade. Isso se manifesta em construções sintáticas pouco elaboradas e no uso de expressões regionais, as quais revelam a proximidade com a cultura local e o contexto sociolinguístico dos escritores. Esses aspectos evidenciam que, apesar de se tratar de textos escritos, há uma forte influência da modalidade falada, que se traduz na escolha de recursos léxicos e sintáticos típicos do uso cotidiano da língua.

Essa interação entre a modalidade escrita e a influência da oralidade é significativa, pois reforça a relação entre os textos e as vivências culturais dos alunos. Essas escolhas discursivas apontam para um domínio inicial das variáveis contextuais e léxico-gramaticais, mas também para a necessidade de um trabalho mais específico em relação à organização lógica do texto e à seleção lexical apropriada. Essas fragilidades poderão ser trabalhadas e aperfeiçoadas nas versões subsequentes, especialmente a partir das intervenções pedagógicas do CEA.

Na subseção a seguir, apresentamos os resultados das análises léxico-gramaticais realizadas nas versões finais dos textos dos alunos. Diferentemente das análises conduzidas na versão inicial, esta etapa foca exclusivamente nos aspectos léxico-gramaticais, considerando que o contexto de situação permanece inalterado na versão final. O objetivo é evidenciar as características e ocorrências que se aproximam ou se distanciam da eficácia esperada na escrita do gênero, destacando elementos que se mantêm consistentes e aqueles que evoluíram ao longo do desenvolvimento das etapas do CEA.

3.2 Análises das realizações léxico-gramaticais nas versões finais (VF) dos textos produzidos pelos alunos durante a dinamização do CEA

Esta subseção tem como objetivo analisar os resultados léxico-gramaticais apresentados na versão final (VF) dos textos produzidos pelos alunos durante a dinamização do CEA, a partir dos componentes experienciais da oração (metafunção ideacional) da linguagem (Halliday; Mathiessen, 2004). A análise se concentrará na identificação dos

processos, participantes e circunstâncias que significam o texto do aluno, buscando compreender como esses elementos são usados para construir e representar as experiências descritas nas reescritas do gênero lenda.

3.2.1 Realizações Léxico-gramaticais em T1 VF

A partir dos estratos da léxico-gramática, foram identificados e classificados os elementos experienciais de cada oração no T1VF, como processos, participantes e circunstâncias, com base no sistema de Transitividade descrito por Halliday e Matthiessen (2004). O T1VF foi produzido durante a última etapa do CEA, consolidando o processo de reescrita desenvolvido ao longo das etapas anteriores. Essa produção final reflete não apenas o amadurecimento da construção textual dos alunos, mas também evidencia como os sentidos construídos por meio da linguagem se articulam com a vivência dos participantes envolvidos. A análise dos elementos experienciais permite observar de que forma os estudantes reorganizaram os significados no texto reescrito, revelando avanços na apropriação das escolhas léxico-gramaticais típicas do gênero lenda. Além disso, o T1VF se constitui como um importante indicativo da eficácia das estratégias didáticas empregadas no projeto,

Essa versão final reflete as aprendizagens acumuladas pelos alunos, evidenciando os avanços nas habilidades de escrita e nas escolhas linguísticas realizadas na narrativa. Diferentemente das versões iniciais, que serviram como diagnóstico das competências dos alunos e ponto de partida para intervenções pedagógicas, a versão final apresenta os resultados das orientações e das atividades realizadas durante as etapas e fases do CEA no projeto Oficina do Texto. O Quadro 30 apresenta o Texto 1 VF em sua forma digitalizada e esquematizada, em conformidade com as etapas e fases da narrativa descritas por Rose e Martin (2008).

Quadro 30 –TEXTO1 VF

A Lenda Do Boto- Cor-de-Rosa-Surdo VF

ETAPAS	Orientação	<p>Na floresta muito distante, existia uma aldeia dentro da mata profunda, aonde vivia uma jovem chamada nay, era uma moça muito bonita, inteligente, mas havia um problema com ela. Por ser bonita todos os outros tinha inveja dela e queria que ela não nascesse, mas Nay não se importava com isso pois agora já era adulta e finalmente teria um filho. Se passaram dois anos e Nay foi pedida em casamento, por Nay querer ter filho, resolveu aceitar, ela não havia pensado em corresponder o amor de seu noivo, tudo que Nay queria era ter um filho para amar, Nay nunca teve pais ausentes talvez esse seja o motivo para ela querer ter um filho.</p>
	Complicação	<p>O Casamento está acontecendo dentro de uma sala que foi construída para o casamento, Nay aparece deixando todos surpresos e claro, com inveja de Nay. Mas a atenção é tomada quando o público fica encarando um rapaz, um rapaz que não foi convidado, mas estava entre os outros convidados, o olhar de Nay e do Rapaz se encontraram por volta de dois segundos, mas Nay resolveu não atrapalhar o seu casamento por isso foi até o noivo.</p> <p>O casamento já havia acabado, o noivo foi cumprimentar os convidados junto a noiva. O rapaz que chamava atenção foi ao encontro dos noivos. Nay sem entender o cumprimento, ela fala que nunca tinha o visto, e ele responde que ele já havia visto ela, e que já havia um tempo, Nay ficou um pouco tímida com as palavras do rapaz, para não ficar um clima estranho ele falou que já tinha que ir, e que desejava felicidade aos noivos e depois foi embora. Nay falou que ia ao banheiro para o noivo, mas foi até o rapaz.</p> <p>Antes do casamento começar Nay já tinha encontrado o rapaz, o rapaz e ela tiveram uma conversa profunda sobre a vida deles, e ele revelou que podia realizar desejos, Nay ficou surpresa e pediu para ele realizar o sonho dela de ter um filho, ele concorda, mas tem uma condição a fazer, pediu que ele fosse seu esposo. Nay fica assustada no começo, mas concorda com o plano do rapaz.</p>
	Resolução	<p>No dia do casamento Nay teria que beijar o rapaz para o desejo se realizar...os dois já estão sozinhos e se beijam ao luar. Já se passaram três anos e Nay vive feliz com seu filho e seu marido que se chama Ray, o príncipe do mar.</p>

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitude
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto digitado pela autora da pesquisa.

Esta versão final do texto, produzida a partir das orientações do CEA, apresenta um notável aprimoramento no detalhamento das fases narrativas. Em comparação com a versão anterior, o(a) aluno(a) demonstrou maior proficiência em detalhar as etapas de *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, conforme proposto por Rose e Martin (2008). A explicitação mais rica de fases como *Cenário*, *Problema*, *Eventos*, *Reação*, *Efeito* e *Solução* reflete uma melhor compreensão da estrutura do gênero narrativo, resultando em uma construção de enredo mais completa.




Para, além disso, o aluno demonstrou maior habilidade no uso dos recursos relacionados aos elementos experienciais da oração. Isso pode ser atribuído ao fato de essa versão ter sido a última, com suporte constante tanto dos bilhetes orientadores (Fuzer, 2012) quanto das orientações presenciais realizadas durante os encontros. Os participantes identificados em TIVF permaneceram os mesmos apresentados na versão inicial (T1V1), o que evidencia que o aluno seguiu as orientações recebidas para aprimorar o texto, sem modificar as informações originais.

Nesta análise, apresentamos as realizações referentes aos processos e às representações evidenciadas no texto, identificando os participantes e as circunstâncias envolvidas. O foco central está em demonstrar como as recorrências desses elementos se manifestam na versão final do texto do aluno, destacando o aprimoramento alcançado em relação à organização e coerência textual. Além disso, buscamos observar como o(a) aluno(a) aplicou as orientações recebidas ao longo do processo de escrita, ajustando os recursos léxico-gramaticais para atender às características do gênero e manter a integridade do enredo da narrativa. Essa análise evidencia não apenas o progresso do(a) aluno(a), mas também o papel fundamental das intervenções pedagógicas na qualificação do texto.

Após identificarmos os elementos experienciais da oração: processos, participantes e circunstâncias, os resultados das ocorrências léxico-gramaticais do TIVF foram organizados e sistematizados no Quadro 31, apresentado a seguir.

Quadro 31 – Segmentação dos resultados quanto à léxico-gramática em TI VF

Processos	Ocorrências
Existencial	3
Relacional: Atributivo	7
Relacional: Possessivo	4
Material	15
Mental: Cognitivo	4
Verbal	2

Mental: Desejo	2
Mental: Percepção	3
Relacional: Identificativo	2
Participantes	Ocorrências
Portador	5
Existente	3
Ator	10
Possuidor	2
Meta	6
Experienciador	8
Receptor	2
Fenômeno	6
Interlocutores	1
Circunstâncias	Ocorrências
Atributiva	6
Locativa	3
Temporal	4
Causal	2
Emotiva	2
Circunstância de modo	3
Circunstância Atributiva	4
Circunstância de Movimento	1
Circunstância de Intensidade	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Com base nos dados apresentados, é possível observar uma evolução significativa na escrita do(a) aluno(a) entre a primeira versão (TIVI) e a última versão do texto (TIVF). Primeiramente, notamos um aumento nos processos materiais, passando de 11 para 15 ocorrências. Esse crescimento demonstra um avanço na capacidade do(a) aluno(a) de detalhar ações e eventos concretos, tornando a narrativa mais dinâmica. Além disso, os processos existenciais também aumentaram de 1 para 3, indicando um maior uso de elementos que introduzem a existência de objetos ou situações no texto, contribuindo para a riqueza descritiva.

Por outro lado, observamos uma leve redução no número de atores, de (11) para (10), o que sugere um ajuste no foco narrativo, evitando dispersões com excesso de participantes. Contudo, o número de Metas aumentou de (5) para (6), assim como os Receptores, que duplicaram de (1) para (2). Esses ajustes indicam um maior detalhamento das interações e das

ações realizadas, promovendo maior interação na construção dos personagens e nas relações entre eles.

Além disso, o uso de circunstâncias também apresenta mudanças significativas. As circunstâncias temporais diminuíram de (5) para (4), o que pode apontar um esforço em evitar redundâncias e tornar o texto mais fluido. Entretanto, as circunstâncias causais dobraram de (1) para (2), evidenciando uma preocupação em estabelecer relações de causa e efeito de forma mais clara. Por sua vez, as circunstâncias atributivas diminuíram de (10) para (6), sugerindo maior seletividade no uso desses elementos, enquanto as circunstâncias gerais caíram de (5) para (3), reforçando a tendência de eliminar informações supérfluas em prol da coesão e organização textual.

Portanto, a comparação entre as versões evidencia uma escrita mais madura e estruturada na versão final. Com base nos dados analisados, é evidente que a evolução na escrita do aluno reflete a efetividade das orientações do (CEA). O aumento significativo no uso de processos materiais (de 11 para 15) e existenciais (de 1 para 3), bem como o refinamento na escolha dos participantes e circunstâncias, demonstra um avanço na construção de um texto que atende aos pressupostos de uma narrativa, conforme apontam Martin e Rose (2008). Esses avanços evidenciam que o aluno, ao longo do processo de reescrita, aprimorou sua capacidade de criar uma narrativa mais coesa.

Embora o texto ainda apresente algumas dificuldades de organização textual, percebemos que o texto reescrito se aproxima mais das orientações do gênero narrativo. Essa diferença sugere que o aluno internalizou parte das estratégias léxico-gramaticais trabalhadas nas oficinas do CEA, desenvolvidas no projeto Oficina do Texto, como o uso mais eficaz de processos e o ajuste das relações entre participantes e circunstâncias, resultando em maior clareza e coesão.

3.2.2 Realizações Léxico-gramaticais em T2 VF

Com base nos estratos da léxico-gramática, realizamos a identificação e classificação dos elementos experienciais presentes em cada oração, seguindo o sistema de Transitividade proposto por Halliday e Matthiessen (2004). Diferentemente do que ocorreu no texto 1, na versão final do texto 2 (T2VF), o(a) aluno(a) alterou significativamente o enredo da narrativa ao longo das etapas e fases do (CEA). Embora tenha mantido os nomes dos participantes, demonstrando consistência na identificação dos personagens, o aluno reorganizou os

acontecimentos e introduziu novas situações, promovendo uma transformação no desenvolvimento da narrativa.

Essas mudanças não ocorrem de forma aleatória, mas refletem tentativas conscientes de reinscrever suas próprias vivências, valores e percepções no texto. Ao se apropriarem do gênero, os estudantes mobilizam a linguagem como ferramenta de representação social, atualizando os sentidos do texto original para dialogar com realidades locais, desafios cotidianos e experiências pessoais. A alteração do enredo, portanto, evidencia a capacidade do aluno de transformar a narrativa em um espaço de autoria e significado, revelando como o ensino de gêneros pode promover a construção de uma escrita mais crítica, situada e identitária.

O texto final (T2VF) também foi elaborado na etapa conclusiva do CEA, refletindo a evolução obtida ao longo das fases de reescrita anteriores. Esse resultado evidencia não apenas avanços na organização textual e na estrutura do gênero, mas também transformações significativas nas escolhas léxico-gramaticais do(a) aluno(a), que passou a mobilizar de forma mais precisa os recursos linguísticos para construir sentidos coerentes e socialmente situados.

A seguir, no Quadro 32, apresentamos o T2VF digitalizado e esquematizado em conformidade com as etapas e fases da narrativa descritas por Rose e Martin (2008).

Quadro 32 – TEXTO 2 VF

A Tribo da Amazônia VF		
ETAPAS	Orientação	Em certo dia Inaiê estava caçando junto a sua tribo, eles estavam caçando um animal que atacava todas as tribos que ali viviam, esse animal era grande, uma fera que matava todos que atravessavam seu caminho.
	Complicação	A tribo passou três dias procurando esse monstro, depois de três longos dias a tribo encontrou. Quando Inaiê viu o animal ficou com tanto medo que deu a ideia de fugir. A tribo muito arrogante e não deu ouvidos para ela e então atacaram ele, só que o monstro com uma patada só desmaiou toda a tribo.

Resolução	Até que um homem surgiu de um lago, um homem muito forte que derrotou o monstro com um só golpe, com um golpe esse tal monstro estava morto.
------------------	--

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto digitado pela autora da pesquisa.




A versão final do texto, *A Tribo da Amazônia VF*, demonstra uma estruturação completa das etapas narrativas: *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, conforme Rose e Martin (2008). Embora concisa nas fases, a narrativa estabelece o cenário, o surgimento do problema com a fera e sua resolução, indicando uma compreensão da estrutura do gênero narrativo.

Essa mudança no enredo da narrativa como observado no texto 2 na versão final (T2VF), pode ser compreendida a partir da perspectiva de Fuzer (2012), que enfatiza que o processo de reescrita é uma oportunidade para o escritor reavaliar suas escolhas léxico-gramaticais e organizacionais, buscando maior adequação ao gênero textual em questão. Ao longo das etapas do CEA, o aluno foi exposto a estratégias que permitiram uma compreensão mais aprofundada das funções sociais e estruturais do gênero narrativo, o que, conseqüentemente, pode ter levado às alterações no enredo.

A manutenção dos nomes dos participantes reflete a coerência no núcleo temático da estória, enquanto as mudanças no enredo demonstram o esforço em tornar à narrativa mais fluida ao leitor, ajustando-a aos critérios esperados para o gênero. Isso ocorre porque o processo de reescrita proporciona um espaço para o aluno experimentar e consolidar novas escolhas que melhor atendam aos propósitos comunicativos e contextuais da narrativa.

A seguir, o Quadro 33 apresenta os resultados das ocorrências léxico-gramaticais do T2VF, devidamente organizados e sistematizado para análise.

Quadro 33 – Sistematização dos resultados quanto à léxico-gramática em T2 VF

Processos	Ocorrências
Materiais	8
Relacionais	3
Mentais	1
Verbais	1
Participantes	Ocorrências
Lugar	4
Tempo	3
Causa	2
Modo	1
Circunstâncias	Ocorrências
Ator	5
Possuidor	1
Experienciador	1
Fenômeno	1
Portador	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa.

Ao analisar a versão final do texto do aluno (T2VF), embora o(a) aluno(a) tenha mudado o enredo, é possível identificar uma evolução significativa no uso de recursos léxico-gramaticais, refletindo um aprimoramento na organização textual da narrativa. Na primeira versão, os processos materiais apresentam um número reduzido de ocorrências (8), sugerindo uma narrativa ainda bastante centrada em ações mais simples e diretas. Já na versão final, o número de processos materiais aumenta para 12, o que evidencia um maior detalhamento das ações e um movimento em direção a uma narrativa mais complexa. A ampliação no uso de processos materiais é um reflexo do esforço do(a) aluno(a) para explorar os eventos e ações que constituem a trama, o que aproxima o texto dos pressupostos de uma narrativa coesa e bem estruturada.

Em relação aos processos relacionais, a estabilidade no número de ocorrências (3) nas duas versões indica que o(a) aluno(a) já dominava a construção de relações entre os participantes, sem recorrer a uma excessiva repetição ou sobrecarga de informações. Isso demonstra uma habilidade no uso de processos que estabelecem relações de identidade ou atributos entre os elementos da narrativa, o que contribui para a clareza e coesão do texto. Essa estabilidade também sugere que o aluno internalizou os mecanismos de construção de

sentido que são essenciais para a coesão do texto, utilizando esses processos de forma necessária.

Os processos Mentais, que na versão inicial aparecem de forma mais tímida (1 ocorrência), passam a ter maior destaque na versão final (2 ocorrências). Esse aumento reflete uma maior preocupação com a exploração das dimensões internas dos participantes da narrativa, como pensamentos, emoções e desejos. O fato de o aluno ter começado a explorar esses aspectos de maneira mais consistente é um indicativo de que ele está avançando no uso de processos que dão texto à sua narrativa, afastando-se de uma escrita superficial e direcionando-se para uma produção mais complexa.

No entanto, embora o(a) aluno(a) tenha demonstrado um progresso significativo em relação ao uso de processos, participantes e circunstâncias ao longo das etapas do (CEA), ainda são visíveis algumas dificuldades em sua organização textual. Mesmo com as orientações detalhadas no bilhete orientador, o(a) aluno(a) manteve dificuldades no uso adequado da pontuação e na divisão clara de parágrafos, o que compromete a fluidez da leitura. Além disso, a grafia de algumas palavras continua com falhas que prejudicam a compreensão total do texto, gerando momentos de dificuldade para o leitor.

Embora a narrativa consiga transmitir a mensagem central e apresente uma evolução nas escolhas léxico-gramaticais, essas fragilidades indicam que o(a) aluno(a) ainda precisa de mais orientação e prática para melhorar aspectos formais de sua escrita. As orientações recebidas são fundamentais, mas o texto final ainda carece de um maior esforço no sentido de aprimorar a clareza e a estruturação da narrativa.

3.2.3 Realizações Léxico-gramaticais em T3 VF

O T3VF, produzido na etapa conclusiva do CEA (Rose; Martin, 2012), não foi completamente finalizado pelo aluno. Entretanto, o trecho escrito demonstra que ele seguiu as orientações do bilhete orientador, refletindo avanços em relação à primeira versão. A seguir, no Quadro 34, apresentamos a versão final do Texto 3.

Quadro 34 – TEXTO 3VF

O Boto cor -de –Rosa surdo e a Índia FV

ETAPAS	Orientação	<p>Era uma vez uma jovem índia chamada Inaiê, que vivia muito além das margens do rio Amazonas. Inaiê percebia o mundo de forma diferente das outras pessoas, pois ela era surda e não sabia disso, então sentia-se triste por não poder se comunicar com as outras índias e índios de sua aldeia.</p>
	Complicação	<p>Certo dia, Inaiê chorava de angústia as margens do rio Amazonas ela chorava e chorava que suas lágrimas caíram no Rio, então saiu um boto cor-de-rosa do rio Amazonas e no mesmo instante ele se transformou em um belo homem, ela ficou muito assustada com aquilo e tentou correr para sua aldeia para chamar por ajuda, mas o boto a segurou e a beijou, no mesmo instante os dois começaram a ouvir todos os sons e ela ficou fascinada com os sons que ouvia.</p>
	Resolução	<p><i>Não aparece</i></p>

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto do aluno digitado pela autora da pesquisa.

Cada narrativa segue uma série de etapas específicas para alcançar seu objetivo comunicativo. No caso da narrativa do aluno (T3VF), algumas dessas etapas, comuns ao gênero, tornam-se evidentes como a *Orientação* e a *Complicação*. Apesar de o texto final não ter sido concluído integralmente e não apresentar uma resolução, é possível observar que ele cumpre essas etapas de forma significativa, até o ponto em que foi desenvolvido.

A *Orientação* é claramente apresentada ao introduzir a protagonista, Inaiê, e seu contexto de vida, situando o leitor em um cenário e estabelecendo o conflito inicial. A

Complicação surge de maneira eficaz com a interação inesperada entre Inaiê e o boto cor-de-rosa, que impulsiona o enredo e cria tensão. Embora a *Resolução* não tenha sido elaborada, os elementos introduzidos sugerem um desfecho promissor, que poderia concluir o ciclo narrativo de maneira satisfatória.

Esses passos previsíveis e estruturados demonstram que o aluno compreendeu e aplicou os princípios do gênero narrativo, mesmo que a produção final tenha apresentado limitações em sua conclusão. A sequência lógica e o alinhamento com as etapas reforçam o domínio progressivo do gênero ao longo do CEA.

A seguir, a Quadro 35 apresenta os resultados das ocorrências léxico-gramaticais do T2VF, para análise.

Quadro 35 - Sistematização dos resultados quanto à léxico-gramática em T3 VF

Processos	Ocorrências
Relacional: Atributivo	5
Material	10
Mental: Cognitivo	2
Mental: Emotivo	3
Verbal	1
Participantes	Ocorrências
Portador	5
Ator	10
Experienciador	4
Fenômeno	6
Receptor	1
Circunstâncias	Ocorrências
Atributiva	5
Locativa	5
Temporal	4
Causal	2
Emotiva	2
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborada pela autora da Pesquisa.

Na análise comparativa entre as versões inicial e final da narrativa do aluno, mesmo sem a narrativa está finalizada, é possível identificar diferenças em relação ao uso de *processos*, *participantes* e *circunstâncias*. Primeiramente, os processos mostram uma evolução clara. Na versão final os processos materiais aumentam de 10 para 12 ocorrências o

que reflete um maior detalhamento das ações realizadas pelos participantes, e consequentemente, contribui para o avanço da narrativa.

Além disso, os processos mentais também apresentam variações importantes: enquanto na versão inicial há duas ocorrências cognitivas e três emocionais, na versão final os processos cognitivos diminuem para uma ocorrência, mas os de percepção aumentam para quatro, demonstrando maior destaque às experiências sensoriais dos personagens. Já os processos verbais dobram de uma para duas ocorrências, sugerindo que o texto final explora mais as interações comunicativas.

Além disso, no que se refere aos participantes, a versão final evidencia maior complexidade narrativa ao incluir um número maior de elementos ativos. Os atores aumentam de 10 para 12, enquanto os fenômenos sobem de seis para sete ocorrências. Esses acréscimos indicam que a reescrita proporcionou maior riqueza de detalhes na composição da narrativa, adicionando novos elementos que aprofundam a narrativa.

Por outro lado, as circunstâncias também sofrem alterações importantes entre as duas versões. A versão inicial dá maior destaque às circunstâncias locativas, que aparecem cinco vezes, e às circunstâncias temporais, que têm quatro ocorrências. Essa mudança demonstra uma preocupação maior em justificar os eventos da narrativa e explorar os impactos emocionais que eles causam nos personagens. Dessa forma, a comparação evidencia que, embora o aluno não tenha conseguido finalizar seu texto, há avanços significativos na reescrita, como o enriquecimento da narrativa por meio de processos e participantes mais variados.

As escolhas léxico-gramaticais na narrativa do(a) aluno(a) demonstram como a linguagem funciona de maneira simultânea e interconectada. Em ambos os textos, essas escolhas refletem diretamente as intenções comunicativas e contribuem para a construção de significados no gênero narrativo. Notamos que as escolhas feitas no estrato semântico, como a definição de *processos* e *participantes*, orientam as escolhas no nível léxico-gramatical, evidenciando como esses estratos estão em constante interação. Essa dinâmica fica evidente nas alterações feitas entre a versão inicial e a final, onde o aumento de processos materiais e a variação nas circunstâncias revelam decisões que influenciam tanto a progressão narrativa quanto o envolvimento do leitor.

3.2.4 Realizações Léxico-gramaticais em T4 VF

Com base nos estudos de Halliday e Matthiessen (2004; 2014) e Martin e White (2005), é possível identificar recursos léxico-gramaticais que promovem a interação com o aluno-escritor, contribuindo para a provocação e orientação do processo de reescrita do texto. A análise comparativa do Texto 4 com sua versão inicial revela um desempenho aquém do esperado por parte do(a) aluno(a) no desenvolvimento de uma narrativa que contemple todas as etapas e fases propostas por Rose e Martin (2008). Este cenário sugere que a evolução textual não ocorreu de maneira plena, em contraste com a expectativa de aprimoramento contínuo no CEA.

No caso do Texto 4, a ausência de certos elementos estruturais e temáticos sugere que a intervenção pedagógica precisa ir além da sinalização de falhas pontuais, mobilizando recursos avaliativos e de negociação que favoreçam a tomada de consciência do aluno sobre suas escolhas discursivas. Assim, a atuação docente como coautor do processo de reescrita torna-se essencial para que o aluno compreenda o texto como um espaço de interação, autoria e construção de significados, superando modelos prontos e assumindo-se como sujeito ativo da linguagem.

Nesse contexto, o Quadro 36, apresentado a seguir, expõe o T4VF esquematizado, que será analisado posteriormente quanto às ocorrências léxico-gramaticais.

Quadro 36 – **TEXTO 4 VF**

O boto e a Índia VF		
ETAPAS	Orientação	<p>Era uma vez, nas profundezas do rio Amazonas um boto chamado Apuã, ele não era um boto comum, ele tinha uma habilidade única, podia se transformar em qualquer criatura que desejasse, não apenas em um homem bonito.</p> <p>Em uma ilha habitava uma aldeia, nesta aldeia tinha uma índia, uma índia muda, que só se comunicava com sua mãe pois não sabia se comunicar com outras pessoas, só com ela</p>
	Complicação	<p>Um dia em um bar apareceu um homem bonito que seduziu ela e após uma noite desapareceu deixando a com um filho.</p>

Resolução	<i>Não aparece</i>
LEGENDA DAS FASES	
Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitudinal
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador
Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto do aluno digitado pela autora da pesquisa.

O texto *O Boto e a Índia* (VF), apesar das orientações fornecidas ao longo do CEA, não configura uma narrativa completa. Embora estabeleça uma *Orientação* clara, apresentando os personagens Apuã, a índia muda e seu *Problema* de comunicação limitada, a progressão se interrompe logo no início da *Complicação*. O texto introduz um *Evento* crucial, a sedução por um homem misterioso e seu desaparecimento, deixando-a com um filho, mas não desenvolve as fases subsequentes. Dessa forma, a narrativa não atinge uma *Resolução*, deixando o enredo sem um desfecho e sem a plena articulação das etapas que caracterizam uma narrativa completa.

O foco desta análise recai sobre os recursos léxico-gramaticais, resultado das interações e mediações pedagógicas ao longo do CEA. Assim, o processo de ensino, ancorado na concepção de gênero e nas práticas da Linguística Sistêmico-Funcional, favoreceu a evolução da competência escrita do(a) aluno(a) e a apropriação do gênero narrativo. Na análise da versão final do texto produzido pelo aluno, é possível observar uma estrutura narrativa que, embora sucinta, apresenta traços consistentes do gênero narrativo. Em termos léxico-gramaticais, as escolhas do aluno na reescrita final da narrativa refletem um domínio inicial do gênero, mas demonstram que, apesar da evolução, ainda existem lacunas que poderiam ser trabalhadas em reescritas futuras.



É importante destacar que, embora o aluno tenha participado de todas as fases e etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, bem como recebido orientações pedagógicas detalhadas,

nem sempre ele optou por implementar plenamente essas orientações em sua narrativa. Esse aspecto evidencia a complexidade do processo de aprendizagem, que não se limita apenas ao acesso às estratégias de ensino, mas também depende das escolhas individuais do aluno durante a produção textual.

Ainda assim, é possível observar que a interação pedagógica estabelecida ao longo do processo contribuiu para que o aluno demonstrasse avanços em determinados aspectos, como a estruturação do gênero e o uso de recursos léxico-gramaticais adequados para produção de sentidos no texto. Tais avanços refletem a efetividade parcial das intervenções realizadas, indicando que, mesmo diante de resistências ou escolhas divergentes por parte do aluno, o processo de ensino desempenhou um papel crucial no desenvolvimento de sua competência escrita.

A seguir, o Quadro 37 apresenta os resultados das ocorrências léxico-gramaticais do T4VF, para análise.

Quadro 36 – Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T4 VF

Processos	Ocorrências
Relacional: atributo	3
Relacional: posse	1
Material	6
Existencial	2
Mental: habilidade	1
Participantes	Ocorrências
Portador	5
Atributo	3
Possuído	1
Ator	4
Existente	2
Meta	2
Meta implícita	1
Circunstâncias	Ocorrências
Lugar	4
Tempo	1
Acompanhamento	2
Causal	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elabora pela autora da pesquisa.

Buscamos fazer, nesta parte, uma análise comparativa entre as versões inicial e final do T4VF. Em primeiro lugar, observamos que os processos relacionais de atributo se mantiveram estáveis em ambas as versões, com 3 ocorrências. Contudo, o número de participantes classificados como portador aumentou de 5 para 6, o que indica um esforço maior na descrição dos elementos narrativos, ainda que o número de atributos tenha sido reduzido de 3 para 2, possivelmente isso se deu devido à priorização de informações mais relevantes. Além disso, os processos relacionais de posse apresentaram estabilidade, tanto em relação às ocorrências 1 quanto aos participantes do tipo possuído 1.

Apesar disso, as circunstâncias de acompanhamento, que se relacionam com esse tipo de processo, diminuíram de 2 para 1 na versão final, sugerindo uma simplificação no detalhamento contextual do que é possuído. Essa redução pode ser interpretada como uma escolha consciente do(a) aluno(a) para tornar o texto mais objetivo e fluido. Com relação aos processos materiais, nota-se uma leve diminuição no número de ocorrências, que passou de 6 para 5, enquanto os participantes classificados como ator permaneceram constantes 4. Essa estabilidade nos atores reflete a manutenção da centralidade das ações na narrativa, mas a redução na quantidade de processos pode indicar uma tentativa de eliminar repetições ou ações menos significativas.

No que tange aos processos existenciais, houve um aumento de 2 para 3 ocorrências, o que aponta para um esforço em introduzir novos elementos na narrativa. Contudo, o número de participantes classificados como existente permaneceu igual (2), evidenciando que, apesar do acréscimo de processos, os elementos introduzidos não se diversificaram significativamente. Esse padrão pode ser atribuído ao uso de estruturas repetitivas ou à limitação no vocabulário narrativo do aluno.

Outro ponto importante é o aumento expressivo nas ocorrências dos participantes classificados como meta, que passaram de 2 para 6 nos processos mentais de habilidade. Essa evolução reflete um maior desenvolvimento no detalhamento das intenções ou consequências das ações na estória. Entretanto, a estabilidade nas ocorrências de meta implícita (1 em ambas as versões) sugere que o aluno manteve parte da estrutura original do texto, optando por expandir as informações explicitamente relacionadas às metas.

Por fim, quanto às circunstâncias, destaca-se uma redução nas ocorrências relacionadas a lugar, que passaram de 4 para 3, e ao acompanhamento, que diminuíram de 2 para 1. Essas mudanças, associadas à permanência de 1 ocorrência em tempo e causalidade,

indicam que o aluno ajustou a narrativa para focar mais nas ações e nos participantes, deixando de lado detalhes circunstanciais considerados secundários.

Em síntese, as recorrências e mudanças observadas nas categorias léxico-gramaticais refletem o processo de aprendizagem. A estabilidade em algumas categorias pode ser explicada pela consolidação de conhecimentos adquiridos durante a desconstrução e construção conjunta do gênero. Já os avanços, como o aumento dos processos existenciais e dos participantes, mostram a aplicação consciente de orientações pedagógicas que incentivaram a ampliação da narrativa e a inserção de novas perspectivas.

3.2.5 Realizações Léxico-gramaticais em T5VF

O T5VF, também produzido por um aluno na etapa de construção individual, assim como os demais, será analisado com base no sistema de transitividade. Essa análise buscará identificar os recursos léxico-gramaticais empregados na narrativa, destacando os *processos*, *os participantes* e as *circunstâncias* que compõem a organização textual. O objetivo é evidenciar como as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo aluno refletem seu domínio das funções discursivas exploradas durante as etapas do CEA, considerando as orientações pedagógicas fornecida ao longo do processo de escrita e reescrita.

Entre os textos analisados, o Texto 5 destaca-se como o mais completo, por contemplar todas as etapas e fases da narrativa, conforme a proposta de Rose e Martin (2008). Sua organização não apenas delinea a *Orientação*, *Complicação* e *Resolução*, mas também detalha cada segmento com a presença de fases essenciais como *Cenário*, *Problema*, *Eventos*, *Reação*, *Efeito* e *Solução*. Essa construção resulta em uma narrativa completa e bem desenvolvida.

Nesse cenário, o Quadro 37, exibido a seguir, apresenta o texto T5VF, cuja análise será conduzida posteriormente com foco nas ocorrências léxico-gramaticais.

Quadro 38 – TEXTO 5VF

O Filho de Inaiê (VF)

ETAPAS	Orientação	<p>Todos nós conhecemos Inaiê, uma jovem índia surda, que passou a ser compreendida pelo seu povo com a ajuda de uma misteriosa criatura, o Boto cor-de-rosa. Mesmo após o desaparecimento do seu salvador misterioso, a jovem não conseguiu o tirar da cabeça, ela o amava tanto que resolveu colocar o nome de seu filho em homenagem ao seu amado.</p> <p>Boto, o filho de Inaiê, não é mais uma criança já é um pré-adolescente que ama morar junto à sua tribo, mas um questionamento o assombra, quem é seu pai, boto ficava se perguntando isso todos os dias, ele queria respostas, mas sua mãe, Inaiê, sempre falava a mesma coisa.</p>
	Complicação	<p>Meu filho você é fruto de um homem que ao entrar nas Marés virava o Boto cor-de-rosa. Mas o boto não acreditava nisso, achava que sua mãe queria esconder algo dele, afinal era difícil aceitar que seu pai é uma criatura do mar. Então seu objetivo era encontrar o seu verdadeiro pai.</p> <p>Perguntava para todos da tribo e era de dito a mesma história, até chegar um certo dia, em que estava caminhando pela floresta em busca de um pouco de paz, nas profundezas daquela vasta montanha, avistou um homem misterioso, ele era alto, esbelto, e aparentava está confuso, talvez estivesse perdido.</p> <p>Boto resolveu ir ajudá-lo, conversou com o rapaz e o levou para fora da Floresta, agora estavam na beira do rio aproveitando a vista, enquanto conversavam quem os olhavam de longe pensaria que eram amigos de longas datas, pareciam ter tanta intimidade, como se fossem próximos.</p> <p>Mas o homem misterioso, que até o momento não havia dito o seu nome, revelou que queria de ir embora, pois ali não era o seu lugar. O Boto, o olhou com o olhar triste, porque não queria perder seu novo amigo, porém, deixou seus sentimentos de lado e se despediu do homem a sua frente.</p>
	Resolução	<p>Mas um pensamento veio a sua cabeça de repente, qual era o nome daquela pessoa? Decidiu perguntar a ele, e como resposta escutou, sou o Boto cor-de-rosa. E com um sorriso no rosto mergulhou no rio, e sumiu. Assim o Boto nunca mais questionou ninguém sobre quem era o seu pai, pois agora já o tinha conhecido.</p>

LEGENDA DAS FASES

Cenário	Apresentação do contexto (identidade, atividades, lugares)
Descrição	Evocação do contexto, apresentação da identidade (imagens sensoriais)
Eventos	Sucessão de eventos
Efeito	Resultado material
Reação	Resultado comportamental/atitude
Problema	Criação de tensão inesperada
Solução	Liberação da tensão inesperada
Comentário	Introdução de comentários do narrador

Reflexão	Introdução de pensamentos dos participantes

Fonte: Texto do aluno digitado pela autora da pesquisa.




A narrativa T5VF evidencia um avanço significativo em comparação às versões finais anteriores, demonstrando como o autor integrou as orientações pedagógicas do (CEA) na reformulação de seu texto. Ao analisar as escolhas léxico-gramaticais presentes na versão final, é possível observar como a estrutura narrativa foi aprimorada, sobretudo na construção dos *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, que contribuíram para a coesão e coerência do texto.

Essa evolução na escrita pode ser atribuída ao trabalho sistemático realizado no processo de reescrita, que possibilitou ao(a) autor(a) compreender e aplicar os recursos léxico-gramaticais de forma consciente e funcional. O uso consistente de processos, participantes e circunstâncias reflete a preocupação do autor em atender às exigências do gênero narrativo, além de demonstrar maior controle sobre a progressão temática e a organização do texto. Portanto, a narrativa 5VF é um exemplo bem-sucedido de como as orientações pedagógicas do CEA podem transformar significativamente a escrita dos alunos, promovendo uma produção textual mais alinhada às características do gênero proposto.

O texto final não apenas revela avanços lexicais, mas também uma maior sensibilidade no uso da linguagem para envolver o leitor e construir significados no texto. Podemos observar que o(a) autor(a) estruturou o texto de forma mais organizada e aprimorou o uso da pontuação, evidenciando claramente que seguiu as orientações recebidas. A seguir, o Quadro 39 apresenta os resultados das ocorrências léxico-gramaticais do T5VF, para análise.

Quadro 39 – Sistematização dos resultados quanto à Léxico-Gramática em T5 VF

Processos	Ocorrências
Material	40
Relacional: atributo	11
Mental	11
Participantes	Ocorrências

Ator	29
Meta	12
Portador	9
Experienciador	8
Atributo	6
Fenômeno	7
Circunstâncias	Ocorrências
Lugar	7
Tempo	6
Intensidade	1
Objetivo/Beneficiário	1
Modalidade	1
 Processos  Participantes  Circunstâncias	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Os dados demonstram que o aluno manteve a estrutura textual praticamente inalterada, preservando os processos materiais, relacionais, mentais, verbais e existenciais, bem como os participantes e as circunstâncias já presentes na primeira versão. Isso sugere que a construção inicial estava bem delineada, com escolhas discursivas que atendiam às exigências do gênero narrativo.

Entretanto, é importante ressaltar que, apesar da estabilidade nos aspectos estruturais, o(a) aluno(a) realizou ajustes na organização dos parágrafos e na pontuação. Essas modificações contribuiriam para a fluidez e a clareza do texto, melhorando a comunicação sem alterar o conteúdo essencial. Assim, podemos perceber que o trabalho com o (CEA) foi efetivo, permitindo ao(a) aluno(a) desenvolver uma maior consciência textual e habilidade para revisar aspectos formais.

Ademais, ao observar o uso das Circunstâncias na narrativa, percebemos como esses elementos corroboram e enriquecem a significação, fornecendo detalhes que contextualizam as informações para o leitor. No caso da narrativa analisada, a presença de Circunstâncias relacionadas a "lugar" e "tempo" confere maior concretude às ações descritas, enquanto elementos como "intensidade" e "objetivo" adicionam nuances importantes à interpretação dos eventos que tornaram a narrativa do(a) aluno(a) mais interessante ao leitor.

Dessa forma, as dimensões contextuais favorecem a realização de construções léxico-gramaticais mais elevadas, permitindo que o texto se desenvolva de maneira a atender às expectativas do gênero. A partir disso, é possível compreender que o trabalho realizado com

os alunos do projeto de extensão Oficina do Texto não apenas proporcionou o(a) aluno(a) a possibilidade de aperfeiçoar sua narrativa, mas também, consolidou práticas de aprendizagem que valorizam a escrita e a exploração de recursos linguísticos capazes de melhorar a produção textual do(a) autor(a).

Sob essa perspectiva, a análise da versão final da narrativa do(a) aluno(a) pode ser aprofundada à luz dos conceitos propostos por Martin e Rose (2008). Conforme os autores, as histórias geralmente apresentam um problema ou conflito que os personagens precisam resolver o que confere ao texto um enredo dramático. Essa estrutura narrativa é evidente na escrita analisada, que mantém, tanto na versão inicial quanto na final, os elementos essenciais de *orientação, complicação e resolução*.

3.3 Análise comparativa entre a versão inicial e a versão final dos textos produzidos pelos alunos

Para proporcionar uma visão mais ampla dos avanços nos textos analisados, organizamos de forma sistematizada os recursos léxico-gramaticais presentes nas duas versões das narrativas. Essa organização permite identificar, objetivamente, as mudanças ocorridas entre a versão inicial e a reescrita, evidenciando os aspectos aprimorados, mantidos ou reformulados pelos alunos. A sistematização tem como objetivo não apenas oferecer um panorama claro dos resultados das análises, mas também destacar como participantes, processos e circunstâncias se articulam nas diferentes etapas do trabalho.

A Tabela 25 apresenta essa sistematização em detalhes, possibilitando uma leitura comparativa dos dados coletados, o que contribui para a compreensão do impacto das intervenções pedagógicas realizadas. Além de organizar as informações de forma clara e acessível, ela evidencia padrões e recorrências nos resultados, permitindo observar avanços, dificuldades persistentes e aspectos que demandam novas estratégias. Essa visualização também favorece a análise crítica, uma vez que oferece subsídios concretos para relacionar os dados obtidos às etapas do processo de ensino e aprendizagem, bem como para avaliar a eficácia das ações implementadas ao longo da pesquisa.

Tabela 1– Sistematização dos resultados quanto a léxico-gramática em V1 e VF

Elementos experienciais da oração e classificações		T1		T2		T3		T4		T5	
		V1	VF	V1	VF	V1	VF	V1	VF	V1	VF
Processos	Material	11	15	12	8	12	13	5	6	40	40
	Mental	7	9	2	1	5	5	1	1	11	11
	Relacional	9	9	3	3	4	5	4	4	11	11
	Existencial	1	3	1	0	0	0	3	2	0	0
	Verbal	2	2	0	1	2	1	0	0	0	0
	Comportamental	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Circunstâncias	Localização lugar	3	3	5	4	3	5	3	4	7	7
	Localização tempo	5	4	3	3	3	4	1	1	6	6
	Extensão duração	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Intensidade	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Acomp. companhia	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
	Acomp. adição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Causa razão	1	2	0	0	3	2	0	1	0	0
	Emotiva	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
	Causa benefício	4	4	0	2	0	0	0	0	1	1
	Modo meio	3	5	1	0	0	0	0	0	0	0
	Modo qualidade	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
	Atributiva	0	0	0	0	5	2	0	0	0	0
Participantes	Ator	11	10	6	5	12	10	4	4	29	29
	Experienciador	10	08	3	1	8	4	0	0	8	8
	Portador	5	5	1	1	4	5	6	5	9	10
	Existente	1	3	1	0	0	0	2	2	0	0
	Dizente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	comportante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Meta	5	6	1	1	7	0	7	3	12	12
	Fenômeno	4	6	2	1	7	6	0	0	7	7
Possuidor	2	2	1	1	0	0	1	1	0	0	

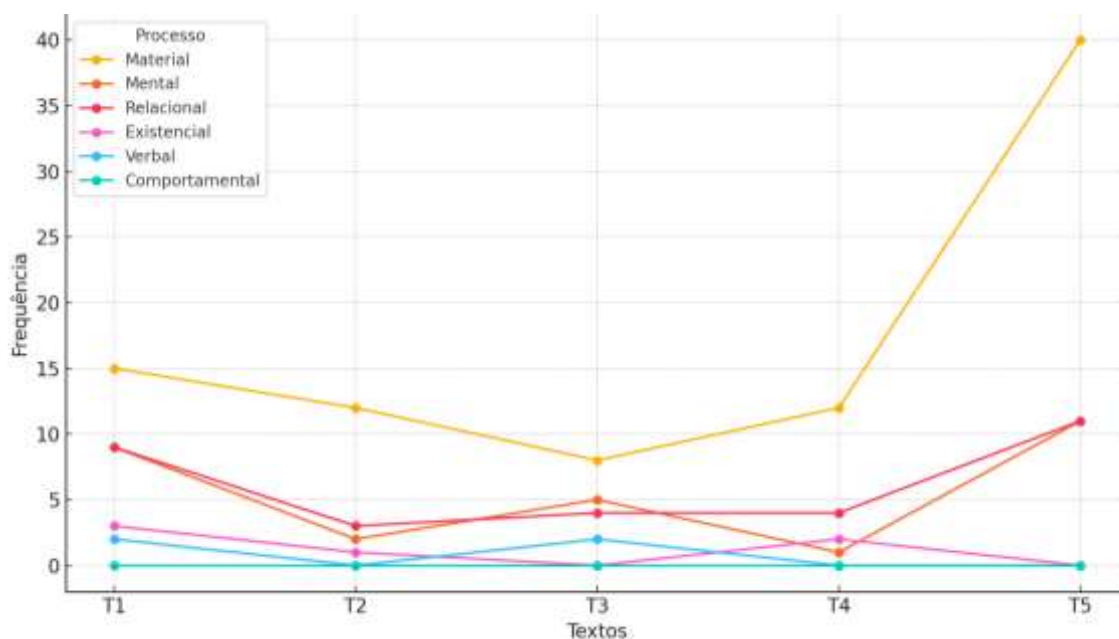
Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme os dados apresentados, os textos produzidos pelos alunos no projeto Oficina do Texto revelam uma evolução no uso dos recursos léxico-gramaticais experienciais ao longo das versões (T1V1 a T5VF). Essa evolução, que se manifestam especialmente nos processos e circunstâncias identificados, reflete o impacto positivo das estratégias dinamizadas no Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), possibilitando aos alunos não apenas compreender, mas também mobilizar de maneira mais consciente os recursos linguísticos para construir os significados ideacionais esperados em uma narrativa.

No que diz respeito aos processos, observamos uma predominância dos processos materiais e relacionais em todas as versões, evidenciando que os alunos compreenderam a importância de representar as ações realizadas pelos personagens centrais, bem como os atributos que os caracterizam. Esse padrão reflete a natureza do gênero, em que a construção narrativa valoriza tanto o "fazer" quanto o "ser". Enquanto os processos materiais evoluem progressivamente, em alguns casos passando de 11 ocorrências na primeira versão do texto 1 para 15 ocorrências na versão final do texto 5, os processos relacionais mantêm uma

frequência estável, destacando o equilíbrio entre a representação de atividades e de características dos participantes centrais. Por outro lado, os processos mentais, que diminuem ao longo das versões, indicam um alinhamento às especificidades do gênero, que prioriza a representação externa das ações em detrimento dos personagens. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos tipos de processos identificados nos textos.

Gráfico 1 – Frequência dos tipos de Processos por texto (T1 a T5)

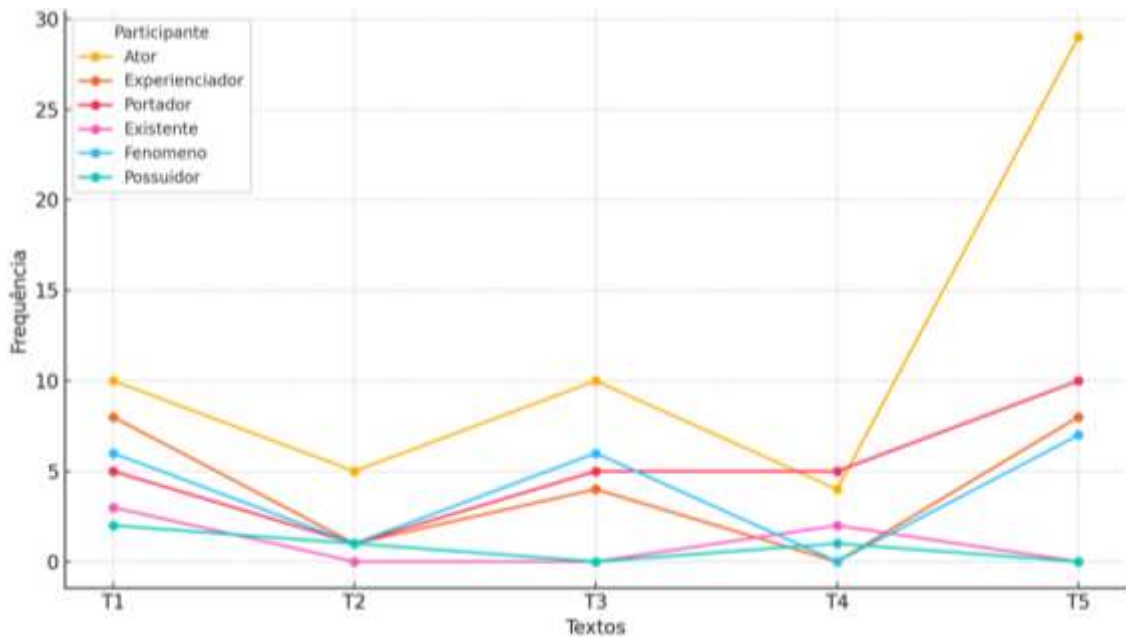


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Como podemos observar os *processos materiais*, que indicam ações concretas realizadas por um agente (ator), destacam-se como os mais frequentes, especialmente no texto T5 (40), o que evidencia uma forte tendência à representação de eventos físicos e ações no mundo real.

Os participantes das orações, também revelam padrões importantes para a compreensão das narrativas reescritas. A alta frequência de Ator e Portador em todas as versões reforça a centralidade dos significados de ação e atribuição no desenvolvimento das histórias, enquanto a presença de Fenômeno e Meta, que aumentam nas versões finais, demonstra que os alunos começaram a inserir elementos mais abstratos em suas produções, ampliando a complexidade dos significados representados. Essa configuração linguística, em que os participantes assumem papéis específicos para sustentar os processos, contribui para a construção de narrativas mais coerentes e consistentes. O gráfico 2 mostra a frequência dos tipos de participantes presentes nos textos.

Gráfico 2 – Frequência dos Participantes por Texto (T1 a T5)

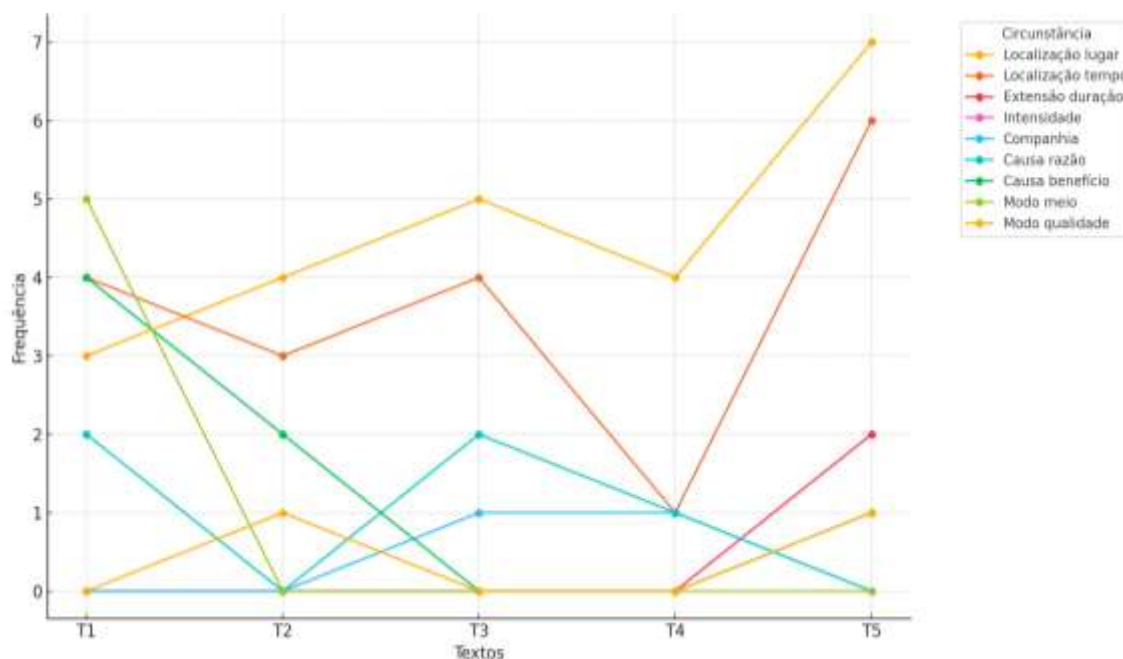


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

Como mostra o gráfico, o *ator* é o participante mais recorrente entre os textos analisados, o que se alinha à predominância dos *processos materiais* e evidencia a centralidade das ações na construção das narrativas. Já o *experienciador* aparece com menor frequência, o que confirma o uso mais restrito de *processos mentais* e indica uma menor ênfase na expressão de percepções, sentimentos e pensamentos por parte dos personagens da narrativa.

Além dos processos e participantes, as circunstâncias também desempenham um papel fundamental na configuração do campo de experiência dos textos. As recorrências de circunstâncias de localização em tempo e lugar ao longo das versões indicam que os alunos se esforçaram para situar os eventos narrados, atendendo às exigências contextuais do gênero. Embora em menor frequência, circunstâncias como causa e benefício também surgem nas versões finais, acrescentando justificativas e motivações para as ações dos personagens e, assim, enriquecendo a narrativa. Essas escolhas léxico-gramaticais permitem que os alunos construam um contexto mais consistente, estabelecendo relações de significado que ampliam a semântica dos textos. Abaixo, no gráfico 3, apresentamos a frequência das diferentes circunstâncias utilizadas nos textos analisados.

Gráfico 3 – Frequência das Circunstâncias por Texto (T1 a T5)



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa.

O terceiro gráfico traz a frequência das *circunstâncias*, que modificam os processos adicionando informações contextuais. As *localizações de lugar e tempo* são as mais frequentes, indicando preocupação em situar os eventos espacial e temporalmente, o que é típico das narrativas. Circunstâncias de *causa* (razão e benefício) e de *modo* aparecem em menor escala, sugerindo algumas tentativas de explicação e detalhamento das ações realizadas pelos participantes.

Portanto, a análise dos elementos experienciais evidencia um avanço significativo na produção textual dos alunos, sobretudo no que tange à mobilização dos recursos léxico-gramaticais para a construção de significados ideacionais. Esse avanço reflete a eficácia das atividades propostas no projeto de extensão *Oficina do Texto*, em que a prática sistematizada e as reescritas orientadas proporcionaram aos alunos oportunidades de revisão e aprimoramento de seus textos. A evolução observada, que envolve desde a maior frequência e diversidade de processos até a construção de narrativas mais contextualizadas e detalhadas, demonstra o impacto positivo do ensino baseado em gêneros na formação discursiva e linguística dos estudantes.

Além disso, o contexto de situação de escrita, centrado em uma narrativa amazônica, desempenhou um papel essencial na configuração dos textos. Sendo oriundos da região Norte do Brasil, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com narrativas que dialogam

diretamente com suas experiências socioculturais e com o imaginário coletivo da cidade de Araguaína, localizada nas proximidades dos rios Araguaia e Lontra. Essa proximidade com o gênero, tanto no conteúdo quanto no contexto sociogeográfico, refletiu-se de maneira evidente nas escolhas léxico-gramaticais dos estudantes.

As recorrentes referências às circunstâncias de localização, tanto no tempo quanto no espaço, ao longo das versões, indicam que os alunos se empenharam em situar os eventos narrados, atendendo às exigências contextuais da narrativa. As menções específicas a cenários amazônicos, como florestas, rios e comunidades, evidenciam o interesse dos estudantes em reconstruir um ambiente narrativo que estabelece um diálogo com suas vivências locais, em que frequentemente visitam os rios que circundam a cidade.

Outro fator observado é a forma como os alunos recorrem a situações comuns nos bairros periféricos de Araguaína, como o abandono e a gravidez na adolescência. Esses elementos, constituintes de sua realidade local, estão claramente presentes nos textos produzidos pelos estudantes. Dentre os participantes do projeto de extensão *Oficina do Texto*, havia mães adolescentes grávidas, o que reflete uma realidade semelhante àquela retratada nas narrativas desenvolvidas pelos alunos.

Desse modo, como a pesquisa foi iniciada com o propósito de compreender a relação entre as práticas culturais e os recursos linguísticos na elaboração de uma narrativa pertencente à família das estórias, conforme Rose e Martin (2008), observamos que os textos dos alunos, em sua significação, representam a cultura por meio de escolhas linguísticas. Tal análise evidencia claramente os traços contextuais presentes em sua elaboração, revelando como a linguagem é utilizada para configurar e expressar elementos culturais específicos dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, refletimos sobre as atividades de escrita e reescrita de narrativas no âmbito do Projeto de Extensão *Oficina do Texto*. Nosso foco foi analisar o Contexto de Situação em que os textos foram produzidos e investigar os recursos léxico-gramaticais da Metafunção Ideacional (Sistema de Transitividade) que evidenciam a significação do gênero em textos produzidos por estudantes da Educação Básica. Para tanto, adotamos a perspectiva sistêmico-funcional, que compreende a linguagem como um sistema de escolhas para a construção de significados no texto (Halliday; Matthiessen, 2014).

A análise dos textos produzidos pelos alunos revelou que as escolhas léxico-gramaticais da Metafunção Ideacional desempenham um papel essencial na construção de significados associados às narrativas. Elementos como processos materiais e relacionais são predominantes, destacando ações e atributos que enfatizam as figuras mitológicas e seus feitos. Além disso, o uso de circunstâncias de lugar evidencia aspectos culturais nos textos, fortalecendo o vínculo dos alunos com as histórias recontadas na região.

Os resultados demonstraram que a prática de escrita e reescrita, mediada por bilhetes orientadores (Fuzer, 2012) e pela assistência pedagógica contínua, contribuiu para que os textos dos alunos se aproximassem das características do texto prototípico *O Boto cor-de-rosa* e atendessem ao propósito sociocomunicativo esperado. Esse processo gradual e colaborativo de produção textual promoveu não apenas a aprendizagem da língua em uso, mas também a valorização da cultura local, refletida nos textos produzidos.

Embora tenhamos enfrentado alguns desafios ao longo das etapas de escrita e reescrita dos textos, especialmente em relação à permanência dos participantes em todas as fases do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), os resultados das oficinas de ensino foram bastante satisfatórios. Os avanços observados nos textos dos alunos indicam que, apesar das dificuldades iniciais, houve um significativo progresso na compreensão e na aplicação das características do gênero, evidenciando um aprimoramento nas habilidades de escrita ao longo do processo.

Ao analisar as reescritas de narrativas por meio dos estratos da léxico-gramática, foi possível observar como os estudantes se apropriaram das estruturas linguísticas e, ao mesmo tempo, reinscreveram suas vivências no texto. Isso reforça a importância de investigações que

se debruçam sobre a materialidade linguística em contextos reais de sala de aula, pois é nesse espaço que a linguagem se concretiza.

Assim, além de contribuir para a formação crítica dos alunos, esta pesquisa também promoveu o fortalecimento do vínculo entre escola, cultura local e prática pedagógica. Ao (re)contar narrativas da região, os estudantes se reconheceram como sujeitos históricos e produtores de histórias regionais, capazes de ressignificar tradições por meio da linguagem. Essa valorização do saber local, mediada pela escrita orientada, amplia as possibilidades de ensino para além das normas gramaticais, promovendo uma abordagem mais humanizada e contextualizada da língua.

O Projeto Oficina do Texto, no contexto desta pesquisa e na forma como se dedica ao ensino da Língua Portuguesa, configurou-se como um exemplo significativo de ação extensionista comprometida com a realidade escolar. Atendendo majoritariamente estudantes de bairros periféricos de Araguaína, o projeto se propôs a aplicar e ensinar, por meio da Pedagogia com Base em Gêneros de Texto, um gênero textual que possibilitasse ao estudante vivenciar todo o processo de escrita e reescrita, de modo a refletir não apenas sobre as características estruturais e linguísticas próprias do gênero, mas também sobre sua relação com o contexto sociocultural dos alunos.

Essa perspectiva buscou criar oportunidades para que cada estudante articulasse sua produção textual às próprias vivências, crenças e valores, estabelecendo uma ponte entre a prática escolar e a realidade cotidiana. Ao trabalhar com gêneros que dialogam com a cultura e a experiência de vida desses jovens, como no caso da narrativa “O Boto Cor-de-Rosa” o projeto contribuiu para que o ato de escrever se tornasse um exercício de autoria consciente, ampliando a competência linguística e fortalecendo a identidade cultural. Desse modo, o projeto não apenas cumpriu um papel formativo no domínio da escrita, mas também atuou como espaço de valorização das vozes dos alunos, reconhecendo suas histórias e saberes na construção do conhecimento escolar.

Diante dos resultados alcançados, torna-se evidente o potencial de continuidade desta pesquisa em projetos futuros, com ênfase na articulação entre teoria linguística, prática docente e formação cidadã. Investigar outros gêneros discursivos, explorar diferentes etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), ou mesmo expandir o projeto para outras escolas, são caminhos viáveis para dar continuidade ao impacto dessa proposta de ensino e pesquisa. Nesse sentido, nossa investigação não se encerra em si mesma. Ela se abre como convite para

novas experimentações, novas escutas e novas escritas no território educacional da Região Norte.

Essa experiência reforça que ensinar a língua significa considerar suas funções sociais e práticas contextuais, possibilitando a construção de significados em textos que dialogam com a realidade dos estudantes. Assim, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática em prol de um ensino contextualizado e significativo da linguagem. Porque ensinar é semear. E toda pesquisa que nasce da escola carrega em si um gesto de esperança, esperança de que a linguagem, quando cultivada com afeto, ciência e método, floresça em significados, pertencas e futuros promissores. Que cada texto reescrito seja também um recomeço de si, do outro e do mundo que se reinventa na palavra.

Encerrar esta pesquisa é, na verdade, abrir caminhos. Porque, como nos ensina Halliday (1993), “a linguagem é, ao mesmo tempo, um reflexo do mundo e um meio de cria-lo”. É por meio dela que o sujeito se inscreve nas histórias, se reconhece na cultura e se projeta na sociedade. Ao observar como os alunos reescreveram narrativas, tecendo com palavras suas percepções, desejos e raízes, compreendemos que ensinar língua é muito mais do que ensinar regras: é oferecer ferramentas para que cada estudante possa narrar sua existência. E, assim, seguimos, entre escrita e reescrita, entre teoria e prática, fazendo da linguagem um lugar onde a vida ganha forma.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BADER KHUN, M. I.; FUZER, C. Instanciações de gêneros em fábulas: um estudo na perspectiva sistêmico-funcional. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 2, p. 186-209, 2017.
- CECHIN, A. S.; FUZER, C. *Ateliê de textos: atividades de leitura e produção de biografias multimodais*. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2021.
- COSTA, F. B.; FUZER, C. Processo de ensino de produção textual no Ensino Básico: um relato de experiência. *Linguagens & Cidadania*, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2012.
- FUZER, C. Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no Ensino Básico. *Revista da ANPOLL (Online)*, v. 1, n. 36, p. 56-79, 2014.
- FUZER, C. *Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice-versa*. Santa Maria: Editora Pró-Reitoria de Extensão UFSM, 2017.
- FUZER, C. Realizações linguísticas e instanciação de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n. 2, p. 269-304, 2018.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- FUZER, C.; QUIRINO, A. S.; SANTINI, R. (org.). *Ateliê de Textos 10 anos*. Santa Maria: UFSM, 2022.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.
- GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). *Pesquisas em Língua(gem) e demandas do Ensino Básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- HALLIDAY, M. *A linguagem como semiótica social: a interpretação social da linguagem e do significado*. Londres: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. *Uma introdução à gramática funcional*. Londres: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M.; HASAN, R. *Linguagem, contexto e texto: aspectos da linguagem em uma perspectiva sócio-semiótica*. Nova York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, M. *Uma introdução à gramática funcional*. 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Uma introdução à gramática funcional*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Análise narrativa. In: HELM, J. (Ed.). *Ensaio sobre as artes verbais e visuais*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

MARTIN, J. Modelagem de Contexto: um caminho tortuoso de progresso em linguística contextual. In: GHADESSY, M. (Ed.). *Texto e contexto em Linguística Funcional*. Amsterdã: Benjamins, 1999.

MARTIN, J.; WHITE, P. *A linguagem da avaliação: appraisal em inglês*. Nova York: Palgrave, 2005.

MARTIN, J.; ROSE, D. *Relações de gênero: mapeando a cultura*. Londres: Equinox, 2008.
ROSA, D.; MARTIN, J. R. *Aprender a escrever, ler para aprender: gênero, conhecimento e pedagogia na escola de Sydney*. Londres: Equinócio, 2012.

Proposta de produção textual (Versão final)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - ARAGUAÍNA-TO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
NÚCLEO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cumba Araguaína/TO
(63) 3416-5626 | www.uft.edu.br | letarag@uft.edu.br



PROPOSTA DE REESCRITA A PARTIR DO BILHETE ORIENTADOR

Turma:	Data:
Aluno(a) _____	

Querido(a) autor(a),

Sua narrativa já brilha com potencial, agora chegou a hora de polir ainda mais suas ideias! Leia com atenção o bilhete orientador que você recebeu, observando as sugestões e comentários feitos sobre o seu texto.

Identifique os pontos que precisam de ajustes, como a construção narrativa, o uso adequado de elementos do gênero, os aspectos gramaticais e a coesão textual.

Boa reescrita!

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aplicado aos participantes do Projeto de extensão Oficina do Texto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA COORDENAÇÃO
DO CURSO DE LETRAS NÚCLEO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cimba | 77824-838 | Araguaína/TO
(63) 3416-5626 | www.uft.edu.br | letarag@uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de Extensão: Oficina do texto

Professora responsável: Prof.^a Dr.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca

Nome do participante: _____

Data de nascimento: ____/____/____.

Você está sendo convidado (a) para ser participante do projeto de extensão Oficina do Texto, de responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Vilma Nunes da Silva Fonseca – Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações contidas neste termo e aceite fazer parte deste projeto de extensão, solicitamos que assine ao final deste documento. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Dos esclarecimentos:

1. O projeto de extensão Oficina do Texto tem por finalidade dinamizar o Programa de Letramento “Ler para Aprender” (ROSE; MARTIN, 2012) para um grupo de estudantes do Ensino Médio, da Escola Estadual Jardim Paulista, visando fortalecer a aquisição de práticas de leitura e de escrita (por parte dos alunos) de gêneros curriculares exigidos para consolidação da Educação Básica;
2. A atuação do estudante do Ensino Médio consistirá na participação das atividades previstas no projeto de extensão Oficina do Texto, no tocante à aquisição das práticas de linguagem (leitura e escrita). Sobretudo, na produção de textos, a partir de uma metodologia de ensino pautada na língua em uso;
3. Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos estudantes pela participação no projeto de extensão Oficina do Texto;
4. Os dados gerados na realização das atividades de ensino do projeto de extensão Oficina do Texto serão utilizados única e exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e os resultados poderão ser publicados na forma de artigos capítulo de livro ou em Trabalho de Conclusão de Curso.
5. É solicitado aos participantes do projeto de extensão Oficina do Texto a **autorização**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação de suas imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com o Núcleo de Práticas de Linguagem, do Centro de Ciências Integradas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Eu, _____, RG n° _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do projeto de extensão Oficina do Texto acima descrito.

Araguaína, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Textos originais dos alunos (Versão Inicial - VI) – Projeto de extensão Oficina do Texto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - ARAQUAÍNA-TO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
NÚCLEO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM
Avenida Paraguai, esq. com a Urixamas, S/N - Setor Cimba Araguaína/TO
(63) 3416-5626 | www.ufnt.edu.br | letrag@ufnt.edu.br



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – VI

Turma: 15 Data: _____

Aluno(a): _____

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

Boto Cor-de-Rosa

O Boto Cor-de-Rosa é uma das lendas mais fascinantes do Vale Paraense. Originalmente no Sertão Maranhense segundo a lenda José Manoel e sua filha foram apanhados por um feiticeiro que se transformou em um peixe rajado durante as festas de festa com as crianças surdas e botos encantados. Mulheres de aparência - as e em alguns casos de botos encantados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - ARAGUAÍNA-TO
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS
 NÚCLEO DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM
 Avenida Paraguai, esq. com a Uiraxama, S/N - Setor Cimba Araguaína/TO
 (63) 3416-5626 | www.uff.edu.br | letrag@uff.edu.br



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 19.05 Data: 26/06/24
 Aluno(a)

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O boto cor de rosa

Éra uma vez uma garota cha-
 mado uma mãe moroso em uma
 tribo de omagonez, com um lindo
 lugar sempre tinha grandes festas
 mas só que em um certo dia
 aconteceu um grande e histórico uma
 mãe boto cor de rosa que era bato-
 ste folado na sua garanhão, mulhe-
 rengo, generoso, e rosa
 era um grande de pequeno depen-
 dendo do ato histórico mas sobre
 coisas acontecimento isso foi de
 coisa que sabem que o seu pai
 o rei perdeu o posto só que em
 uma bela noite em um dia cor
 licho, esticho e uma luz brilhante e
 grande fidalgo e tempo chegou
 derrapente mais dia para abenço
 chorando e ser um grande boto
 cor de rosa.

M

Logo após a morte começaram a criar um lado ou uma omissão maior e todo o resto do corpo dele se apertou muito e ele se viu de apico e seu plano de futuro com a mãe em forma de tubarão logo após ele volta pro caso com um linguete e feito feito por seu pai ele retrai se e todo entou após volta como grande flutação o lado pelo primeiro caso se organizamos e pelo saber e que realmente ele planejamos mais ficou magado mas até pediu um tempo e logo após percebeu que ele está arrependido e com todos os informações a transformação realizaram um breve momento em se caso e logo após ter feito muito e com com o lado quando ele percebeu depois que o lado fizeram um pequeno no caso de filhos com o peso do tempo sendo os seus filhos cresceram com um ótimo desempenho eles foram alguns de aids em grupo de outra lado e com o seu filho eles criaram um grupo alívio e sim o seu filho e seu irmão tem um ótimo sucesso com isso tendo um família ótima perfeita e com um ótimo casal de filhos.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 20106/24

Aluno(a): Milena Soares

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

Ilusão/ Amor a primeira vista

Era uma vez uma linda jovem que possuía pela floresta, quando de repente ela acordou sem saber a quem se referia procurando de onde veio esse rapaz, mas encontrou nada, então voltou ao seu caminho até de repente chegou ao seu destino, acidentalmente tropeçou e caiu em uma valanciera e lá ~~se desmaiou~~ desmaiou minutos depois ao acordar se assustou ao ver um rapaz, mas não sabia quem ele era, ela ficou encantada por ele, mas o rapaz não sabia quem ela era, ela se lembrou de que ela se assustou e pulou na água e desapareceu e des desse dia a jovem não mais viu ele até que certa vez em uma noite de lua cheia ela resolveu ir ao local da sequência assidente que ela teve, quando chegou lá ela se encontrou com o rapaz que ela ficou apaixonada e eles ficaram



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 13.5 Data: 20/06/24

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
 Quem são os personagens?
 Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
 Qual foi a solução encontrada?
 Qual foi a resolução da estória?

O Boto Cor-de-Rosa-Surdo

Em uma casa, havia uma jovem muito bonita chamada Jorani, que tinha muita beleza e era muito querida por todos. Ela parecia o príncipe e tinha um lindo sorriso. Um dia, ela estava cuidando de sua mãe doente e estava muito triste porque não podia ir para a escola. Ela estava cuidando de sua mãe e estava muito triste porque não podia ir para a escola. Ela estava cuidando de sua mãe e estava muito triste porque não podia ir para a escola.

Um dia, ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém. Ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém. Ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém e ela foi chamada de alguém.

Então, o boto cor-de-rosa surdo chegou e explicou que ele tinha um tempo de espera porque queria ajudar a jovem Jorani e sua mãe porque...

9

Handwritten notes on a lined page, including the phrase "Signo de H. H. H. H. H." and several lines of illegible text.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 13805	Data:
Aluno:	

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O Boto cor de rosa

Em uma vez, uma jovem índia chamada, índia ela vivia em uma floresta com sua família. Era um belo dia ela estava andando na floresta conheceu um lindo sapo e ela ficou muito encantada e este sapo resolveu falar com ela, ela ficou apaixonada e ele se chama O Boto cor de rosa. Mas ele sumiu e todo dia ela chorava e andava na floresta senta dos lagos aqui. A índia foi consolada em um lago perto de quando ela se reparou com O boto cor de rosa ele era um sapo em cantado conquistara muitas mulheres mas ele sumiu do nada depois da Índia uma notícia mais ele chamou ela pra dança pediu o não. Toda ela dormiu quando ela estava acordou ele não estava mais lá ela ficou muito triste chorando das águas do lago e ele depois disso ele nunca mais apareceu.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma:

Aluno(a):

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O Boto cor de Rosa surdo

O Boto 2012 fez uma lenda de 2012, quando estava das águas do Rio Araguaína e Boto pediu de criança pequena que era diferente das outras porque ele tinha diferente as camadas da florista e passava com a sua esculptura com de acordo com as horas de dia e se esqueça que para se uma pessoa indiana



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 13.05 Data: 20/06/2024

Aluno(a) _____

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O Boto Cor de Rosa

Era uma vez em uma floresta muito distante havia uma aldeia e nela vivia uma índia. Ela era uma menina muito alegre, embora ela não sabia falar, ela amava a natureza, os animais e a mar. Seu nome era Inaiê.
 Certo dia Inaiê viu seus pais discutirem muito por conta que sua mãe sempre fazia as suas vontades.
 Inaiê ficou muito triste e com raiva e saiu em direção ao rio e começou a chorar muito, o dia estava escurecendo e sol já estava se pondo quando Inaiê percebe em alguns lugares águas muito agitadas como se algo viesse em sua direção inaiê se afastou das águas muito depressa e pegou uma vara e ficou esperando, ao perceber que era um boto ela saltou a vara.
 Mas quando ele colocou a cabeça fora da água o boto começou a se transformar em um humano muito bonito. Inaiê ficou muito assustada mas o boto falou para que ela

não ficasse assustada, então eles ficaram se olhan-
do por algum tempo. Ele percebeu que ela era
muda e perguntou se ela sabia falar por meio
de sinais, ela assenou com a cabeça.
E os dias iam passando e todo fim de
tarde iniciava a beira do rio ~~to~~ ver o bota,
e assim eles viraram amigos.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 22A Data: 10 de 04

Aluno(a)

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O filho do Surdo

Tudo nos conhecemos, tudo é uma lenda muito bonita que conta a história de um menino surdo que se apaixonou por uma menina que também era surda. Eles se conheceram em uma festa e ficaram muito amigos. Depois de alguns dias eles começaram a se aproximar e logo depois se casaram. Mas, a felicidade não durou muito tempo. O menino começou a ficar cada vez mais surdo e a menina também. Eles não podiam mais se comunicar e isso os deixava muito tristes. Um dia, o menino encontrou um boto e decidiu tentar falar com ele. O boto ficou muito feliz e começou a falar com o menino. Ele contou para ele a história de como ele se tornou surdo e como ele conseguiu falar novamente. O menino ficou muito feliz e decidiu contar para a menina. Ela também ficou muito feliz e decidiu tentar falar com o boto. Ela também conseguiu falar novamente e eles ficaram muito felizes. Eles se casaram e tiveram muitos filhos. Todos os filhos também conseguiram falar e eles viveram felizes para sempre.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma: 935 Data: 20/06/24
 Aluno(a):

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O boto e a índia

Era uma vez, nas margens do rio Araguaína, um boto chamado Apuaí. Ele era um boto comum, ele tinha uma habilidade única: podia se transformar em qualquer criatura que desejasse, não apenas um homem bonito.
 Em uma ilha próxima, um aldeia, vivia uma linda índia chamada Manda que se comunicava com sua mãe no país ao lado. Ela queria se casar com ela em um dia em uma festa. Apareceu um homem bonito que seduziu ela e após uma noite desapareceu deixando-a com um filho.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma:	Data:
Aluno(a)	

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

Boto Cor-de-rosa

Numa trilha havia uma garota a mais Bonita, todos os índios queria casar com a garota da trilha, mas ela parecia não querer casar com eles. Num certo dia, ela estava andando com um mal, e ela de um lugar até que ela viu sua mãe e ela uma casa no lago e ela viu que um índio estava muito apaixonado por ela que viu ela Boto Cor-de-Rosa. A noite ela parte para o lago para ver o índio e ela viu que ela viu o índio e ela viu o índio e ela viu o índio. Bem, ela encadrou o Boto que se transformou em humano e ele se casou com ela e eles tiveram um filho e ela viu que ela viu o índio e ela viu o índio e ela viu o índio.

6

Com ela.

Or encosta com Ruthen cet
nas lada as mule por conta
doru mol engratighe l vento
para sua ma. sua dize - vru
e um alvudo mudo filha e qu
em l pai. mol Repade na sua
l duos que - su pai e um boto
sua mol dize eil un piri
l quem l gado de um boto vru
alou e o pulo do bilita
masimo l e mudo plabim
pisi e gado e de mudo ho l a
su boto pisi e mudo de su
a mudo e o su pisi e l pa
l lisa e l figura de l mudo
su boto l l mudo de mudo



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turma:	Data:
--------	-------

Aluno(a)

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O Boto cor de rosa

uma vila muito distante existia, uma mulher chamada May sua filha, muito bonita, as águas do rio, porém tinha um pequeno problema, a May não podia ter bebê, pois era estéril, por muito tempo nunca contou a ninguém, até mesmo os seus pais, nunca entenderam quanto, ficaram sabendo, disso.

Um dia assim May, não se desculpou, com que mesmo e queria ter um bebê, mas não com qualquer homem e um um revolador, herói e corajoso, que ficou, seus olhos, não imagine como seria a sua vida com o homem de seus sonhos e quando a viu os seus olhos castanhos, viu que já estava na hora de volta para casa, já que ela tinha pegado o fruto que seu pai pediu

para festas, hoje era o último dia de férias e aniversário de sua mãe, pois era decisão que teria que partir por causa da sua doença que não tinha cura.

Quando May chegou em sua casa, seu pai estava com sua mãe e ela estava a puto e compromentada, seu pai a puto tinha começado, May veio até sua mãe e ficou com ela, as duas conversaram muito e continuaram assim.

Mas May teve que ir ao banheiro, quando May está chegando, no banheiro, ela nota alguém diferente, a sua um homem que que ela nunca tinha visto nem no trabalho, e não lembra de ter visto em outro lugar, May não parou de olhar, era um homem alto e elegante.

Os dois do dia se encontraram e então, May tão curiosa para saber foi falar com ele, o homem além de ser alto e elegante falou muito bem, May gostou de conversar com o tal homem e assim os dois se apaixonaram.

2 anos passaram e não tinha perdido sua mãe, 2 anos atrás, May até hoje sabe por isso, mas não esqueceu sua mãe, foi uma ótima mãe e sempre vai ficar com saudade

May, já tem uma família com o seu amado, uma filha e vive feliz, com os dois seu marido e sua filha que se chama Mahony.

Como se Primeira Vista

Era um dia uma linda jovem que passava pela floresta, quando de repente ela estultou sem motivo, a jovem ficou procurando de onde veio esse assaio, assustada saiu correndo, tropeçou em uma pedra no meio do caminho botou a cabeça e desmaiou, alguns minutos depois acordou e se deparou no meio de uma alcateia de lobos, assustada se levantou, e ao lado viu um jovem lindo de cabelos pretos olhos claros, todo musculoso, que comandava a alcateia ao seu redor, a jovem se apaixonou perdidamente por esse menino, os olhos brilharam e depois acabou que a jovem acabou se casando com ele, que a jovem acabou saindo correndo e assaio e os lobos ficaram correndo, e eles desde dia a jovem nunca mais viu ele, até que certo dia a jovem olhando pela janela do seu quarto e viu os lobos, e o menino estava ali em cima e ficou feliz pois estava com eles encontrou a bijou e subiu no lobo e saiu e foi viver a vida que tanto quis com seu amado e viveram felizes para sempre

FIM



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - VI

Turna: 1505 Data: 20/06/2024

Aluno(a): [Redacted]

Após os nossos estudos sobre o Gênero Lenda, elabore um texto narrativo acrescentando um novo desfecho para os personagens da lenda "O Boto Cor-de-Rosa-Surdo". Fique atento e veja se a sua estória contém as respostas para as perguntas abaixo:

- Qual é o cenário da estória? (Onde a narrativa acontece? Qual é o contexto da narrativa?)
- Quem são os personagens?
- Qual é o problema que o personagem precisa resolver?
- Qual foi a solução encontrada?
- Qual foi a resolução da estória?

O Boto Cor-de-Rosa

Um belo dia, numa ilha distante havia uma linda moça, que depois dos seus dias na praia, passava os dias próximos da sua casa, onde vivia toda a família de todos os dias.

Até que um dia chegou ao porto de bota, assim era o nome do personagem do rio, ele passava o tempo os dias na praia logo de que ele se aproximava o rio com nome de Honem e começou a conversar com a moça.

Um dia de tanto conversar eles se aproximaram o rio e ele dela praticamente amigos, mas que ela não sabia que tinha por nome.

Sendo dia ele foi ao rio mas não para encontrar com o tal lindo moço.

6

quando ele chegou lá, pela
a estória no Brasil das línguas
que ele aprendeu com ele, e
ele não imaginava que ele estaria
sendo preso por ser um
língua falada e pura.
Por tanto ele deixou a língua
deixar fazer aqui, que não
uma mente dele ele é um
príncipe encantado mas não era
isso assim como ele imaginava.
Por isso ele permaneceu lá
tudo um mês, mas com ele não
conseguiu ensinar por causa de
seu amigo ele foi ao lago pelo
último dia 3 meses atrás.
Em tanto o fato de fazer história
em vários lugares, ele descobriu
para chateado por ser grande
como se uma língua de língua,
ele era filho também em outro
parado por ter uma melhor forma
de vida, e o fato disso pelo is
assim ele acabou que até hoje
ele não se é fim.

Textos originais dos alunos - Versão Final (VF)-Projeto Oficina do Texto

Numa vila existia um menino que foi dito do com seus avós pois sua mãe a abandonou bebê. Ela foi embora com o suposto pai do garoto fugiu que nunca mais ninguém se sabe notícias dela. O garoto foi criado e os avós não escondia a verdade dele pois para os avós são como fosse seus pais verdadeiros. Na vila sempre disse papo, e a verdadeira pai da criança, mais é certo que ninguém tinha a certeza. Pois com tudo isso o garoto não era muito querido pela vila e a maioria ele tinha o caminho de todos naquela vila.

Seus avós tinha medo de que os conceituados falasse, dizia que quando não bebê e abandonado por sua mãe, ele viveu com os avós. O garoto também os lugares de um jeito diferente para ele e já abor as coisas que ele tinha de criança das coisas que ele tinha tinha. Ele dizia que as coisas de sua cidade eram de todas as noites, de nunca disse nada a seus avós pois sabia das coisas que os conceituados dizia.

E de não queria preocupar eles. Até que numa noite ele quis ir para a lagoa e quando ele de água então ele entrou na água e de foi transformado em um bicho um bicho que não tinha qualquer cor ele era um bicho cor de rosa. Seus avós ficaram preocupado mais nunca o que ele fez isto.

Então dos anos se passaram e o bicho criança já era bicho homem então tinha as noites ele o homem bicho ficava em cima das grandes pedras chamando as estrelas. Seus avós já sabiam que o garoto tinha vida e um ser das águas, mais o homem bicho ele não gostava e seus avós pois tinha medo de todos sabiam.

Pois well dia os anos dele, fomos ali a
lugar que o garoto gostava de ficar ali
que viviam um homem e ja sabiam
que ele era o garoto deles pois foram fo
lo e com ele o homem todo deu um abra
ço em seus anos e pediu que não contasse
a ninguém sobre ele, mas não contou
coisa todo homem, então assim, eles vi
ram se encontrando em silêncio, talvez não
quem sabia que ele era o garoto, que su
miu um dia e nunca mais voltou e a
sem fugir dos pescadores que estavam
bates e como ele era um belo rapaz de era
muito procurado por eles. Ele vivia assim

A pequena índia Traima, ela vivia em uma pequena aldeia. Era muito feliz e sempre era rodeada de amigos, com o passar do tempo foi crescendo, e com isso ela recebeu outros muitos olhares, principalmente dos homens.

Mais... ela não era uma mulher bobona como muitos pensavam, em um certo dia ela estava na beira do rio apreciando as águas e então apareceu, um homem muito bonito com um punhado de anzóis, ela ao vê-lo se apaixonou, e toda a sua força acabou ali, ela sempre fazia os gostos dele, o homem então abusava de seu poder, era um relacionamento ruim. Oreselino e Tótilo.

Crescendo até se acreditava ela que era uma mulher empoderada e muito inteligente, se tornou insegura e frágil.

Até que chegou um triste fim, ela descobriu que estava grávida e contou para seu marido. O qual se acreditava até sua morte e mantendo também o bebê. Ele a jogou no rio, onde hoje em dia nasce a planta d'água wusi. Derivou da índia Traima.

Tudo me conhecera. Porém, como todos sabia, que
 para a ele compreendê-lo pelo seu pai com o afeto de
 uma misteriosa criatura. O fato de ele saber também que
 o desaparecimento de seu pai não aconteceu, se não
 mas conseguiu o nome da criatura, de o nome de Paulo,
 que recebeu aquele o nome de seu filho em homenagem
 ao seu pai.

Paulo, o filho de Paulo, agora não é mais uma criança
 e um pai diferente que uma mãe forte de sua mãe
 mãe, um questionamento e respostas, quem é seu pai Paulo
 filho e perguntando ao pai e ao filho, de quem era
 mãe, mas não mãe Paulo, sempre falava e sempre com
 "meu filho não é filho de um homem, que os outros me
 amam, agora o Paulo era de novo. Mas Paulo não acreditava
 mais, achava que sua mãe queria mudar algo dele, afinal
 era difícil aceitar que seu pai é uma criatura de outro
 tipo, seu espírito não aceitava a sua realidade que
 lentamente para todos, de todos, mas sempre era dele
 dele a mesma história, ele chegou um certo dia, em que
 estava caminhando pelo floresta, em busca de um pouco
 de paz, no profundo daquela floresta escura, estava
 um homem misterioso, de um jeito, alto e esportivo
 com cabelo, talvez estivesse perdido.

Paulo recebeu inofensivamente, conversou com o rapaz e
 levou para fora da floresta, agora, estava no topo
 de um rio, apresentando a vista, enquanto conversavam,
 quando o olhar de longe, parecia que eram coisas de
 longa data, pareciam ter tanta intimidade, como se super
 conheciam.

Mas, o homem misterioso, que não o reconhecia não
 sabia dele seu nome, parecia que teria de ir embora,
 pois ele não era seu filho. Paulo, o olhar com um a-
 lhar triste, porque não queria perder seu novo amigo, se
 não, deixou seus sentimentos de lado e se despediu do ho-
 mem e sua frente. Mas, um pensamento veio a sua cabe-
 ça de repente, qual era o nome daquele homem? Depende
 perguntar a ele, e como resposta, respondeu "Sou o Paulo
 pai de você. E com um sorriso no rosto, mergulhou no
 rio, e sumiu.

Agora, Paulo nunca mais questionou ninguém sobre quem

é seu pai, pois agora, só tinha a certeza.

Da mesma maneira, porém, sendo chamados
homens, que sempre ocorrem aliás das margens de sua
heranças.

Da mesma maneira, porém, sendo chamados
homens, que sempre ocorrem aliás das margens de sua
heranças.

Logo depois disso, porém, de algumas das margens
de sua heranças, e de algumas das margens, aliás que, nos
logos os quais no mesmo há um certo número de
de sua heranças, e em algumas outras de heranças
em um lado heranças, de forma alguma podendo ser
aquilo e de tal forma para uma única herança única,
mas o lado a heranças e o heranças, em algumas outras
de há de heranças a outras de há de heranças e de há de
heranças de há de heranças que outras.

Então a isto tudo de sua heranças a explicar que
de há de heranças de heranças de há de heranças que
de há de heranças de heranças de há de heranças que
de há de heranças de heranças de há de heranças que
de há de heranças de heranças de há de heranças que

E há de heranças de há de heranças e explicar a
heranças, e então heranças de há de heranças e a há
de heranças de heranças e heranças e há de heranças de há
de heranças de heranças e heranças e há de heranças de há

Da mesma maneira

O Boto com de Rosa

Em uma vez, o boto com de rosa que andava pelas águas aqui, num belo dia ele foi numa festa e muitas festas tinham muitas meninas bonitas. Na festa uma dessas meninas se encantou pelo o homem boto, ele era muito bonito, muito calmo.

Quando terminou a festa ele pediu o telefone e dele, mas como ele andava nas águas aqui ele não tinha celular no momento, mas ele chamou o pai para vir tirar um encontro romântico daquelas que eu e top.

Depois disso tudo eles começaram um namoro, mas o menino do boto quer muito um filho, mas que ele não queria pelo o fato de ser o boto, mas dia seguinte ele desapareceu por 24 horas e voltou no mesmo dia quando ele chegou ele estava se sentindo mal, porque ele tinha tido uma visão, mais antes de tudo ele já estava desconfiado que o boto era o pai, mas que ele quando voltou disse ele voltou ao caso e foi embora depois disso ele mudou de região e deixou o garoto de 5 anos mais o nome do tempo, ele ganhou o nome e era um menino se chamava Lucas, ele foi crescendo e crescendo, dia de o Lucas perguntou para o pai onde meu pai ficou, mas explicou e ele ficou triste, mais depois superou a situação e ele também superou e ficou sequeando o vido do seu filho Lucas, e assim ninguém mais ouvia falar nele o pai do Lucas, mais eles continuou suas vidas felizes.

Era uma vez uma garota chamada Inã Merareti em uma tribo de amazones com um lindo lugar sempre tinha grandes festas mais se que em um certo dia ocorreu um grande e histórico com uma ou várias milhares castrostraficos sobre um grande Boto-cor-de-rosa que era bastante palado por ser garanhão, mulherengo, ganancioso, e nada era um grande ou pequeno dependendo do alto história Inã foi de casa "sua tribo" após saber que seu pai o rei perdeu o posto e cargo so que em uma bela noite em um mar com bichos, estrada e uma lua brilhante e grande fidar-se a tempo chuzoso devrepente Inã saiu para busca charondo e seg um grande boto cor de rosa logo após avista comecou a criar locais em uma amizade amorosa mais o boto desca ela após ela se apagar muito e ele se aplica e seu plone de floita com a Inã em forma de humanidade logo após ela voltou pra casa com um bouquet e festa feito por seu pais "O rei" ele retirou-se e boto entrou após rdoi uma grande pleitação o boto se apaixonou pelo primeiro vez se apaixonou e partiu sobre a que realmente ele planeja Inã ficou magoado até pediu um tempo e largou após perceber que ele está arrependido e com lados e enfermoci e transfer moei resolverom em loxer momento em se casa e logo após ter pito mesmo o boto em quando ela percebeu pegou mo e falso tiveram um pequeno casal de filhos crescerom

Com um atimo desentredimento em eles viverom atimos de cas grupo de outros tard e com filhos eles crescerom uma grande benção e sim tendo um a familia grande pupito e com um atimo casal de filhos.

Era uma vez, uma jovem índia que
chamada Índia, ela vivia em uma floresta
com sua família em um belo dia ela
estava andando na floresta e conheceu um lindo
rapaz ele era lindo e muito pequeno mais
ela não reparou nisso e ela ficou muito
encantada mais ele era muito conhecido entre
as mulheres mais ela não apaixonada nem
percebeu eles começaram a falar com ele em
uma festa eles ficaram

mais quando deu no outro dia ele não
está mais lá ela ficou dias e dias procurando
e ele não viu ela não teve nem chance
para perguntar seu nome e as outras mulheres
falaram pra ela que ele não estava mais
índia não ligou em um belo dia ela
andando perto das cachoeiras viu ele perto
das águas do rio índia super feliz e
começou a falar com ele mais ela falou com
ela como se não se conhecessem ela logo
perguntou seu nome ele respondeu eu me
chamo Luiz mais aquele Luiz não sabia
que ela estava esperando um filho seu

Ela foi contar para ele que estava esperando
um filho dele mais ele não ligou e falou
que era muito novo para ser pai pois
ele não ia a sumir este filho
ela foi criar seu filho sozinho sem o rapaz
que ela era muito apaixonada, ele sumiu
de novo para nunca mais voltar. FIM

uma floresta muito distante, existia, numa aldeia dentro da mata profunda, aonde vivia uma jovem chamada May, era uma moça, muito bonita e inteligente, mas havia um problema com ela, por ser bonita todos os outros tinham inveja dela e queria que ela não se casasse mas May não queria ser importuna com isso pois agora já era adulta e finalmente tinha um filho, ser passavam os anos e May seria perdida em casamento, por May queria ter filho, resolveu aceitar, ela não havia pensado em corresponder o amor do seu marido, tudo que May queria era ter um filho para ela, mas May nunca teve pais causante talvez esse seja o motivo para ela querer ter um filho.

O casamento está acontecendo dentro de uma sala que foi construída para o casamento, May apareceu deixando todos surpresos e claro, com inveja de May. Mas atenção e tomada quanto o público fica embaraçado um ropez, ele não foi comentado mas estava entre os outros comentado, o olhar de May e o ropez se encontraram por volta de 2 segundos, mas May resolveu não atrapalhar o seu casamento por isso e foi até o marido, o casamento já havia acabado, o marido foi cumprimentar o comentado junto a noiva, o ropez que chamava atenção foi de encontro dos noivos, May não entende o cumprimento, ela fala que nunca tinha o visto, e ele responde que

ele já havia visto ela e que já havia sem tempo, May começou a ficar um pouco tímida pela as palavras do ropoz, para o clama não fica estranho ele falou que já ele tinha que ir e que deseja felicidade ao noivo e depois foi embora, May falou que ia ao banheiro para o noivo mas foi até o ropoz. ~~Até de ser~~ antes do casamento começa May já havia encontrado o ropoz perto do rio o ropoz ela tiveram uma conversa profunda sobre a vida deles virilidade o ropoz que podia fazer desejo, May ficou surpresa e pediu para ele realizar o seu sonho de ter filho, ele concordou mas tem uma condição a fazer que ele seria esposo de May. May ficou assustado no começo mas como concordar concordou com o plano de ropoz no dia do casamento May teria que se beijar para isso voluntariamente depois já estão vizinho e se beijou até luar. Já vão passar um tempo e May teve filho com o seu filho e seu marido quer vir chama Ray, o príncipe do mar -

10. História

1007

Col. P. 1007

O Brasil teve de 1500 a 1530 o período da descoberta e da colonização. Foi a descoberta do ouro em Minas Gerais que mudou o eixo econômico do Brasil, deslocando-o do litoral para o interior. A descoberta do ouro também levou à migração de milhares de pessoas para o interior, contribuindo para o desenvolvimento econômico e cultural dessas regiões. A descoberta do ouro também levou à criação de novas cidades e vilarejos, muitas delas planejadas e fundadas por portugueses. A descoberta do ouro também levou à exploração de outros recursos minerais, como o diamante em Minas Gerais e o ouro em Goiás e Mato Grosso. A descoberta do ouro também levou à formação de um novo tipo de sociedade, baseada na posse da terra e no comércio de escravos.



3070 Casa De Poesia

O poeta car de nota era um homem que se
enfundava nas águas de cá, para as
fugas e angustias, as mulheres e um
seu mais próximo da mulher sugar
se era um homem que amava, o amor
da vida as mulheres, que se angustia
em, sempre se amava e amava
existia ali para ser sua filha, toda
vezes de fato ele se esforçava um
homem mais próximo daquele lugar e
tudo as mulheres, que ficava com ele,
se amava as mulheres ficava com ele,
mas queria fazer uma família com ele
mas sempre, se se amava e se amava
existia ali, mas um fato muito comum
e ele se amava se amava de se amava
e as suas águas, mais fundo que
as suas águas, que sugar ele era, que
se um fato diferente para as
mulheres, mas se amava ele e ficava
se ali para toda vida sem se
praticamente.