



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL –  
PROFLETRAS

Luciana Ferreira de Sousa Silva

Ciclo de Ensino e Aprendizagem de narrativa com base na Pedagogia de Gêneros da Escola de  
Sydney: relato de experiência no 9º ano do Ensino Fundamental

Araguaína/TO

2023

Luciana Ferreira de Sousa Silva

Ciclo de Ensino e Aprendizagem de narrativa com base na Pedagogia de Gêneros da Escola de  
Sydney: relato de experiência no 9º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ao Centro de Ciências Integradas (CCI) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca.

Araguaína/ TO

2023

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

---

**(CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

S586c Silva, Luciana Ferreira de Sousa.

Ciclo de Ensino e Aprendizagem de narrativa com base na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney: relato de experiência no 9º ano do ensino fundamental. / Luciana Ferreira de Sousa Silva. – Araguaína, TO, 2023.

200 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2023.

Orientadora : Vilma Nunes da Silva Fonseca

1. Linguística Sistêmico-Funcional. 2. Pedagogia de Gêneros. 3. Ciclo de Ensino e Aprendizagem.. 4. Gênero Narrativa.

**CDD 469**

---

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.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Luciana Ferreira de Sousa Silva

Ciclo de Ensino e Aprendizagem de narrativa com base na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney: relato de experiência no 9º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), ao Centro de Ciências Integradas (CCI) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de aprovação: 10/10/2023 Banca

Examinadora



Documento assinado digitalmente  
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA  
Data: 18/02/2025 08:56:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Vilma Nunes da Silva Fonseca – UFNT  
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente  
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA  
Data: 18/02/2025 08:58:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Janete Silva dos Santos – UFNT (Avaliadora  
interna)



Documento assinado digitalmente  
VILMA NUNES DA SILVA FONSECA  
Data: 18/02/2025 09:01:25-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Cristiane Fuzer – UFSM (Avaliadora  
externa)

*Dedico este trabalho ao meu bom Deus, por sua  
infinita bondade em realizar meu sonho.*

## AGRADECIMENTOS

Produzir um trabalho de pesquisa desta natureza só é possível com a ajuda de muitas pessoas. Em razão disso, agradeço a todos que tanto contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu Senhor Jesus, que me permitiu concretizar este sonho, por me ajudar a perseverar até o fim e por suprir todos os meios para que eu fosse capaz de produzir este trabalho de pesquisa.

Ao meu esposo, Romério, meu companheiro de luta e de sonhos, pelo encorajamento, por acreditar em mim e apoiar-me.

Aos meus filhos, Thiago Vinícius e Ana Isabella, pela compreensão e carinho.

À minha mãe, Valmira, pelo zelo e admiração constantes.

À minha orientadora, Professora Dra. Vilma. Sou imensamente grata por guiar-me pelos duros, mas recompensadores caminhos da elaboração do trabalho científico e por sua generosidade em compartilhar comigo seus grandes saberes.

Aos meus queridos professores do PROFLETRAS, pelos conhecimentos compartilhados.

À professora Janete, pelas valiosas contribuições a este trabalho de pesquisa no momento da qualificação.

À Professora Dra. Cristiane Fuzer, a quem me deu a honra de participar de minha qualificação e defesa. Com a senhora aprendi que pesquisa se faz e refaz todos os dias e que errar também faz parte do processo. Obrigada pelo cuidado e por zelar pelo meu trabalho, mesmo sem conhecer-me.

À Coordenação do PROFLETRAS em Araguaína, pela confiança em permitir o desenvolvimento deste trabalho nesta instituição.

À turma do PROFLETRAS 2021.1, pelas alegrias e desafios vividos coletivamente.

À Capes, por apoiar e financiar meu trabalho, sou grata, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

Aos meus colegas, Dhone, pelas trocas de experiências e pelo incentivo, e Gessivane, colega de trabalho e amiga, que esteve ao meu lado ouvindo as minhas aflições, meus medos, sempre oferecendo seu apoio com suas doces palavras “você é capaz”!

Às minhas amigas, Thátilla e Iraneth, que me deram suporte quando solicitava.

Às minhas diretoras, Vera e Selma, pelo apoio.

Aos meus queridos alunos que participaram desta pesquisa, por ajudar-me a crescer um pouco mais.

A todos que dividiram esta jornada e que estiveram ao meu lado.

“Se você está realmente interessado na linguagem do poder, você precisa considerar seriamente o poder da linguagem.” (Halliday, 2001, p. 140)

## RESUMO

Neste trabalho científico, analisamos a produção escrita do gênero narrativa. Os textos examinados foram elaborados por alunos da última série do Ensino Fundamental II, discentes de uma escola da rede pública situada no interior do Maranhão. O estudo qualitativo em questão, caracterizado como pesquisa-ação, foi realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). O objetivo deste trabalho é analisar a implementação da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney na construção de textos em uma turma de 9º ano, avaliando seus efeitos na aprendizagem linguística. Para isso, utilizamos os princípios teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e os fundamentos didáticos do Programa de Letramento *Reading to Learn*, apoiando a nossa análise em numa proposta pedagógica denominada Pedagogia de Gênero (PG) e fundamentada pela teoria da Linguística Sistêmico-funcional (LSF), da Escola de Sydney, colaborando para o desenvolvimento dos alunos da turma pesquisada que foram diagnosticados com dificuldade de leitura e escrita. Em seguida, para realizar esta pesquisa, desenvolvemos um conjunto de aulas que foram aplicadas por quase dois meses e meio, totalizando 28 aulas, seguindo os princípios teóricos e práticos da LSF de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), Fuzer e Cabral (2014) e seguidores da Escola de Sydney e da Teoria de Gênero (MARTIN; ROSE, 2008; 2012), além dos trabalhos desenvolvidos pela perspectiva da Escola de Sydney de Rose e Martin (2008; 2012), entre outros. Por fim, apresentamos alguns resultados da intervenção nas aulas desenvolvidas. Durante a análise, os textos iniciais e textos finais foram comparados, considerando os momentos de escrita e de reescrita, orientados num intervalo de aulas compreendido entre a produção do texto > orientação para a reescrita > reescrita. Os resultados apontaram que as etapas e as fases do gênero narrativa foram assimiladas, estando o contexto de cultura dos adolescentes refletido nas escolhas léxico-gramaticais que corroboraram as instanciações.

**Palavras-chave:** Linguística Sistêmico-Funcional. Pedagogia de Gêneros. Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Gênero Narrativa.

## ABSTRACT

In this scientific work, we analyze the written production of the narrative genre. The texts examined were written by students in the last year of Elementary School II, students at a public school located in the interior of Maranhão. The qualitative study in question, characterized as action research, was carried out within the scope of the Professional Master's Program in Literature (PROFLETRAS), at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). The objective of this work is to analyze the implementation of the Sydney School's Gender Pedagogy in the construction of texts in a 9th year class, evaluating its effects on linguistic learning. To do this, we use the theoretical and methodological principles of Systemic-Functional Linguistics (LSF) and the didactic foundations of the Read to Learn Literacy Program, supporting our analysis on a pedagogical proposal indicated Gender Pedagogy (PG) and based on the theory of Linguistics Systemic-functional (LSF), from the Sydney School, contributing to the development of students in the researched class who were found to have reading and writing difficulties. Then, to carry out this research, we developed a set of classes that were applied for almost two and a half months, totaling 28 classes, following the theoretical and practical principles of the LSF of Halliday and Matthiessen (2004; 2014), Fuzer and Cabral (2014 ) and followers of the Sydney School and Gender Theory (MARTIN; ROSE, 2008; 2012), in addition to the work developed from the perspective of the Sydney School by Rose and Martin (2008; 2012), among others. Finally, we present some results of the intervention in the classes developed. During the analysis, the initial texts and final texts were compared, considering the moments of writing and rewriting, guided in a class interval between text production > guidance for rewriting > rewriting. The results showed that the steps and phases of the narrative genre were assimilated, with the cultural context of the adolescents being reflected in the lexico-grammatical choices that corroborated the instantiations

**Keywords:** Systemic-Functional Linguistics. Genre Pedagogy. Teaching and Learning Cycle. Narrative Genre.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

<b>Figura 1: Mapa Rede Nacional PROFLETRAS.....</b>	<b>19</b>
<b>Figura 2: Mapa do Brasil.....</b>	<b>20</b>
<b>Figura 3: Mapa da região .....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 4: Fachada da escola campo.....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 5: Fachada da escola campo.....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 6: Ciclo de Ensino e aprendizagem.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 7: Momento da desconstrução .....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 8: Momento de desconstrução.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 9: Analisando a produção independente .....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 10: Texto em contexto .....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 11: O gênero em relação ao registro e à Língua.....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 12: Componentes da oração .....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 13: Descrição dos processos segundo Halliday e Mathiessen.....</b>	<b>65</b>
<b>Figura 14: Famílias de gêneros, da Escola de Sydney.....</b>	<b>68</b>
<b>Figura 15: Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 16: Ciclo de Ensino e Aprendizagem.....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 17: Etapa Desconstrução .....</b>	<b>70</b>
<b>Figura 18: Etapa Construção Conjunta .....</b>	<b>71</b>
<b>Figura 19: Etapa Construção Independente .....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 20: Evolução do Ideb da escola .....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 21: Anotações no quadro .....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 22: Etapas e fases da narrativa para orientação dos alunos para desconstrução (contexto).....</b>	<b>86</b>
<b>Figura 23: Posição inicial dos alunos para a leitura do texto (Desconstrução do texto)..</b>	<b>87</b>
<b>Figura 24: Primeiro momento da produção textual coletiva.....</b>	<b>88</b>

<b>Figura 25: Planejamento da Construção Conjunta.....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 26: Construção Conjunta .....</b>	<b>89</b>
<b>Figura 27: Construção do texto de forma independente.....</b>	<b>90</b>
<b>Figura 28: Planejamento da narrativa .....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 29: Alunos realizando a leitura das narrativas .....</b>	<b>99</b>

## QUADROS

<b>Quadro 1: Descrição das aulas da UD .....</b>	<b>41</b>
<b>Quadro 2: Variáveis do contexto de situação.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 3: As variáveis de registro e a sua relação com as metafunções .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 4: Família de gêneros, com base em Rose (2013, p. 4) e em Rose e Martin (2012) .....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 5: Fases e funções que constituem etapas da narrativa .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 6: Etapas e fases do gênero narrativa.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 7: Análise do Texto da Construção Conjunta da narrativa .....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 8: Distribuição das narrativas – Produção Textual Inicial .....</b>	<b>100</b>
<b>Quadro 9: Distribuição das narrativas – Produção Textual Final .....</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 10: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna A .....</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 11: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna A .....</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 12: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna B.....</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 13: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna B .....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 14: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna C .....</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 15: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna C .....</b>	<b>100</b>
<b>Quadro 16: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna D .....</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 17: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna E .....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 18: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna F.....</b>	<b>119</b>

<b>Quadro 19: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna F</b> .....	<b>121</b>
<b>Quadro 20: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela aluna F</b> .....	<b>122</b>
<b>Quadro 21: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna F</b> .....	<b>124</b>
<b>Quadro 22: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna G</b> .....	<b>125</b>
<b>Quadro 23: Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna G</b> .....	<b>127</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CINEC	Centro Integrado de Educação de Colinas
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
EB	Educação Básica
EEG	Estrutura Esquemáticas de Gênero
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PG	Pedagogia de Gênero
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Mestrado Profissional Em Matemática em Rede Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
R2L	<i>Reading to Learn</i> (Ler para Aprender)
UD	Unidade Didática
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 PERCURSO INVESTIGATIVO E METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Mestrado Profissional.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Caracterização da escola campo .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Docente.....	24
2.3.2 Estudantes.....	26
<b>2.4 A BNCC e o Componente Curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental .</b>	<b>27</b>
<b>2.5 BNCC na sala de aula: uma experiência com gênero Narrativa.....</b>	<b>32</b>
<b>2.6 Caminhos percorridos na pesquisa .....</b>	<b>38</b>
<b>3 TEORIAS BASILARES DA PESQUISA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A Linguística Sistêmico-Funcional: Contribuições para a pesquisa.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Linguagem, Texto e o Contexto segundo a LSF .....</b>	<b>58</b>
<b>3.3 Metafunções da Linguagem .....</b>	<b>61</b>
<b>3.4 Gênero na Linguística Sistêmico-Funcional.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5 Pedagogia de Gênero e o Ciclo de Ensino e aprendizagem.....</b>	<b>71</b>
<b>3.6 A Estruturação da Narrativa segundo Labov e Waletzky.....</b>	<b>78</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>80</b>
<b>4.1. Desenvolvimento das etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na escola campo .</b>	<b>80</b>
4.1.1. Planejamento das atividades para o CEA.....	81
4.1.2 Dinamização do CEA na Escola.....	83
4.1.3 Análise e discussão dos textos produzidos.....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>1422</b>

<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>142</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICE E</b> .....	<b>144</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>173</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>174</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>177</b>
<b>ANEXO III</b> .....	<b>180</b>
<b>ANEXO IV</b> .....	<b>184</b>
<b>ANEXO V</b> .....	<b>185</b>
<b>ANEXO VI</b> .....	<b>186</b>
<b>ANEXO VII</b> .....	<b>186</b>
<b>ANEXO VIII</b> .....	<b>187</b>
<b>ANEXO IX</b> .....	<b>189</b>
<b>ANEXO X</b> .....	<b>191</b>
<b>ANEXO XI</b> .....	<b>192</b>
<b>ANEXO XII</b> .....	<b>193</b>
<b>ANEXO XIII</b> .....	<b>194</b>
<b>ANEXO XIV</b> .....	<b>195</b>
<b>ANEXO XV</b> .....	<b>196</b>
<b>ANEXO XVI</b> .....	<b>197</b>
<b>ANEXO XVII</b> .....	<b>198</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade onde a língua desempenha um papel central nas práticas sociais, exigindo compreensão, interpretação e uso eficaz da leitura e escrita. Como produtos culturais, essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento humano, razão pela qual são incentivadas desde os primeiros anos de vida.

No entanto, nossa experiência de 11 anos como docentes revelou que muitos alunos enfrentam desafios significativos ao longo da Educação Básica. Embora as escolas frequentemente se concentrem na decodificação da linguagem escrita, é essencial ir além, promovendo a atribuição de sentidos aos textos por meio da interação entre as experiências prévias do aluno e seu contexto.

A leitura é um processo interno e social que envolve a construção de significados. Para compreender essa visão, é necessário um processo contínuo de estudos e reflexões. Além disso, percebemos que as dificuldades não se limitam aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mas afetam estudantes em geral.

Dentre os fatores que contribuem para a persistência dessas dificuldades, destacamos: falta de acesso aos livros e a outros bens culturais construídos socialmente, ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, problemas emocionais, condições de saúde e, muitas vezes, a falta de referência leitora na família, como também de mediação didática para a iniciação em práticas de linguagem.

Esses fatores evidenciam a complexidade das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e ressaltam a importância de abordagens integradas e multidisciplinares para superá-las.

Durante nossa trajetória como professoras, as dificuldades de leitura sempre nos preocuparam. Observamos que muitos alunos ingressavam no Ensino Fundamental (EF) nas séries finais sem dominar a leitura, o que dificultava o desenvolvimento de atividades significativas. Além disso, nosso contexto de trabalho na escola pública apresentava um desafio adicional: a maioria dos alunos chegava à escola sem dominar a leitura, e alguns enfrentavam problemas de alfabetização.

Nesse cenário, optamos pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como arcabouço teórico para este trabalho. A LSF oferece uma abordagem robusta para analisar a estrutura, função e significado da língua em contextos específicos de uso. Essa teoria permite explorar as relações entre linguagem e sociedade, investigando como recursos linguísticos constroem significados e interações sociais. Além disso, a LSF permite compreender como a linguagem representa identidades, ideologias e relações de poder em diferentes contextos comunicativos.

Dessa forma, a LSF oferece instrumentos analíticos precisos que permitem investigar aspectos variados da linguagem, como a gramática sistêmica, a semântica funcional e a análise do discurso. Essa diversidade de perspectivas teóricas dentro da LSF possibilita uma investigação profunda e abrangente dos fenômenos linguísticos, contribuindo para a produção de conhecimento original e relevante no campo da linguística aplicada.

No âmbito acadêmico do mestrado, o estudo da Pedagogia de Gênero também enriqueceu o repertório teórico dos pesquisadores e profissionais da educação, possibilitando a produção de conhecimento crítico e inovador.

Pensando nisso, surgiu a seguinte indagação: Como as atividades pedagógicas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental?

Diante dessa inquietação, nosso objetivo foi analisar a implementação da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney na construção de textos em uma turma de 9º ano, avaliando seus efeitos na aprendizagem linguística.

A escolha da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como teoria orientadora desta pesquisa se deve às suas potencialidades para compreender a linguagem como um sistema complexo e dinâmico, capaz de revelar as relações entre a estrutura linguística e o contexto social.

No Brasil, embora a LSF ainda seja incipiente nos documentos oficiais para educação, sua adoção é justificada pelas seguintes razões: A LSF considera a linguagem como um sistema integrado, analisando-a em seu contexto de uso, o que se alinha com as diretrizes curriculares que enfatizam a importância da compreensão global da linguagem.

Diante do exposto, a escolha da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como referencial teórico se justifica pela sua capacidade de oferecer uma abordagem inovadora, abrangente e crítica para o ensino de línguas no Brasil. Essa abordagem contribui significativamente para a formação de estudantes mais conscientes e competentes na utilização da linguagem.

Para isso, mobilizamos os princípios teóricos e práticos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday e Matthiessen (2004; 2014), como também os fundamentos teóricos da Pedagogia de Gêneros, da Escola de Sydney, principalmente a partir das publicações de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), incluindo Gouveia (2013; 2014).

Além disso, também nos baseamos em Labov e Waletzky (1967), que desenvolveram estudos sobre a análise da estrutura da narrativa e a teoria do conto, ponto de partida para as pesquisas que deram origem ao mapeamento dos gêneros das histórias na Escola de Sydney.

Pesquisadores brasileiros têm amplamente difundido o Programa de Letramento da Escola de Sydney em diversos contextos de ensino no Brasil. Destacam-se: Fuzer (2014; 2016; 2017), Fuzer, Gerhart e Vian Jr. (2021), Muniz da Silva (2007; 2014; 2015).

Esses estudiosos contribuíram significativamente para o desenvolvimento de estudos sobre análise da estrutura da narrativa e teoria do conto, fundamentais para o mapeamento dos gêneros das histórias na Escola de Sydney.

Para contemplar a concretização deste trabalho, elencamos os seguintes objetivos específicos, visando à sistematização e análise interpretativa dos dados gerados:

- Elaborar um conjunto de aulas com vistas ao desenvolvimento de práticas orientadoras para produção narrativas da família das Estórias;
- Desenvolver atividades de ensino de leitura e produção textual do gênero Narrativa para elaboração de textos com características desse gênero, dinamizando as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Escola de Sydney (Desconstrução, Construção Conjunta e Escrita Individual), com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;
- Analisar os textos produzidos pelos alunos para verificar a aproximação com o gênero Narrativa e constatar a aprendizagem ao final do Ciclo.

Após estudar, refletir e aplicar todo esse material teórico, certamente muitas transformações ocorreram em nossa prática pedagógica, ao longo desta jornada formativa, no Mestrado Profissional em Letras, contribuindo com a qualificação do trabalho que desenvolvemos no município de Colinas, no Estado do Maranhão.

Foi um grande privilégio conquistar uma vaga no Mestrado Profissional em Letras. Este curso permitiu-me refletir sobre minhas práticas pedagógicas e implementar mudanças significativas em minha sala de aula, beneficiando meus alunos. Além disso, posso compartilhar os conhecimentos adquiridos com meus colegas de trabalho.

O percurso até aqui não foi fácil. Conciliar trabalho e estudos exigiu dedicação e esforço. Compreender diversas teorias e integrá-las à prática foi um desafio. No entanto, esse processo gerou questionamentos profundos que culminaram na produção do projeto de pesquisa.

Neste trabalho, apresentamos o relato de experiência com atividades de leitura e produção textual com foco no gênero Narrativa, na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional, realizadas em uma escola pública em Colinas, MA.

Para isso, foram desenvolvidos três momentos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Pedagogia de Gêneros, proposta por Rose e Martin (2012): Desconstrução, Escrita Conjunta e a Escrita Individual. Visando verificar como o Ciclo de Ensino Aprendizagem auxilia no

desenvolvimento das competências de leitura e escrita, por meio da implementação do Ciclo para alunos dos Anos Finais (9º ano).

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) com dificuldades em leitura e escrita. A pesquisa foi conduzida por meio da implementação de um plano de aula composto por 28 sessões, ministradas pela professora pesquisadora durante sete semanas, dentro do horário regular do currículo escola.

O primeiro capítulo apresenta o contexto da investigação, a caracterização da escola campo e dos sujeitos da pesquisa, além da descrição do percurso metodológico de realização das aulas. Apresentamos também considerações sobre o Mestrado Profissional, a caracterização da escola campo, os sujeitos da pesquisa, a BNCC e o Componente Curricular Língua Portuguesa no EF, bem como os caminhos percorridos na pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa, o qual remete aos conceitos de LSF de Halliday e Matthiessen (2014), Halliday (1978; 1994), Eggins (2004), Gouveia (2009), Halliday e Matthiessen (2014), Fuzer, (2014), e também na Teoria de Gênero e Registro (MARTIN; ROSE, 2008), trabalhos resultados de muitas décadas de pesquisa-ação realizadas na Austrália por linguistas da Escola de Sydney.

A partir da referida teoria e de vários trabalhos de pesquisa-ação, foi desenvolvida a Pedagogia Gênero e o programa *Reading to Learn* (ROSE; MARTIN, 2012; ROSE, 2011; 2015), que vem sendo utilizado para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita em diversos países e em vários contextos. O citado capítulo foi distribuído da seguinte forma: A LSF: Contribuições para a pesquisa; Linguagem, Texto e o Contexto segundo a LSF; Metafunções da Linguagem; Gênero na LSF; Pedagogia de Gênero e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem; A Estruturação da Narrativa segundo Labov e Waletzky.

O terceiro capítulo consta a análise de dados e os resultados da pesquisa, discutidos e associados à fundamentação teórica. Neste trabalho, apresentam-se relatos de experiências com atividades de leitura de 7(sete) alunos e 14(quatorze) textos, sendo 7(sete) textos iniciais e 7(sete) finais, com foco na produção de narrativas, na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a presente pesquisa, em que compendiamos os resultados deste trabalho, assim como listamos as Referências, os Apêndices e Anexos.



De acordo com o Manual de Orientações do PROFLETRAS (2018), o objetivo principal do programa é elevar a qualidade da educação brasileira por meio da formação contínua de professores do Ensino Fundamental (EF) na disciplina de Língua Portuguesa.

No âmbito do PROFLETRAS/Unidade Araguaína/UFNT, os estudos são embasados na pesquisa qualitativa e pesquisa-ação. Os mestrandos desenvolvem projetos baseados em problemas reais, visando tornar-se professores pesquisadores capazes de investigar e teorizar soluções, intervir na realidade educacional e propor soluções inovadoras.

Essa abordagem visa contribuir para a construção de novos saberes, baseados na experiência, e promover o ensino e aprendizagem significativo da língua materna.

O referido programa possui Área de Concentração em Linguagens e Letramentos e duas Linhas de pesquisas: Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura; e Produção textual: diversidade social e práticas docentes. O curso determina o cumprimento de uma carga horária de 360h e de disciplinas obrigatórias, que são: Fonologia, Variação e Ensino, Gramática, variação e ensino; Texto e ensino; e Literatura e ensino; e duas opcionais, todas de 60h cada. O mestrando também é avaliado por meio do Exame de Qualificação, Exame de Proficiência em Língua Estrangeira e, por fim, da defesa do Trabalho Final.

É importante frisar a exigência de que todos os mestrandos do PROFLETRAS devem estar atuando em salas de aulas do EF e realizar pesquisas sobre sua prática em sala de aula. Além disso, devem abordar uma sequência de ensino que vise solucionar eventuais dificuldades específicas de aprendizagem, identificadas no campo da prática profissional, buscando qualificar ações fundamentadas por estudos que ajudem a compreender melhor os desafios enfrentados cotidianamente.

Para ser admitido ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), é necessário submeter-se ao Exame Nacional de Acesso. Conforme a resolução regulamentadora, são exigidos específicos requisitos para a realização dessa prova

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem como objetivo qualificar profissionais para resolver problemas da sala de aula e compartilhar conhecimentos com outros especialistas na área. Para ingressar no programa, é necessário passar pelo Exame Nacional de Acesso, que possui requisitos específicos, estabelecidos em resolução regulamentadora:

- a) Ser portador de diploma de curso superior de Licenciatura em Letras, habilitação português, devidamente registrado no Ministério da Educação;
- b) Ser professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1º aos 9º anos), em Escola da Rede Pública de Ensino do Brasil, regularmente admitido e pertencente ao quadro permanente de servidores; e
- c) Estar ministrando aula de Língua Portuguesa em qualquer ano do Ensino Fundamental (1º aos 9º anos) (EDITAL DO PROFLETRAS N.º 01/ 2020, p. 1-2).

Após verificar o atendimento aos requisitos, os candidatos são submetidos a provas eliminatórias e classificatórias, compostas por questões objetivas e discursivas. Na parte discursiva, é solicitada a produção de um texto argumentativo em prosa, adequado ao gênero discursivo/textual especificado e à situação enunciativa apresentada

## 2.2 Caracterização da escola campo

Colinas é um município situado no Maranhão. A população desse município é estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) em 41.443 habitantes. Sua área territorial abrange 1.980,552 km<sup>2</sup>. Com o título de “Princesinha Sertão Maranhense”, tornou-se uma cidade polo da região, sendo município de referência comercial e educacional, já que conta com várias instituições de ensino como: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Instituto Estadual do Maranhão (IEMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Polo Anhanguera e Polo EAD Estácio de Sá.

**Figura 2:** Mapa do Brasil



Fonte: Site <https://colinas.ma.gov.br/>.

Colinas é uma cidade banhada pelos rios Itapecuru e Alpercatas, cercada pela Mata dos Cocais e floresta típicas da Pré-Amazônia Maranhense. Ela é constituída em um grande vale cercado de colinas e serras, fator este que deu origem ao nome da cidade.

As atividades econômicas desse município são desenvolvidas por trabalhadores rurais, pequenos pecuaristas, pequenos comerciantes e prestadores de serviços, que dependem, principalmente, da prefeitura municipal ou dos benefícios do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

Segundo o IBGE, em 2020, o salário médio mensal dos trabalhadores formais no município era de 1.7 salários-mínimos. No que se refere à proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total do município, era de 7.5%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, havia 55.1% da população nessas condições, o que o colocava Colinas na posição 89º, de 217, dentre as cidades do estado; e na posição 457º, de 5570, dentre as cidades do Brasil. A cidade possuía, em 2010, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,596, e esgotamento sanitário adequado em apenas 4,3% dos domicílios, urbanização de vias públicas em apenas 1,7%, sendo considerada, assim, uma das cidades mais pobres do país.



**Fonte:** Google Maps.

Em relação à Saúde, o município de Colinas conta com uma taxa de mortalidade infantil média de 9,48 para 1.000 nascidos vivos. No que refere às internações devido a diarreias, são de 7,9 para cada 1.000 habitantes. Em comparação com todos os municípios do estado, ocupa as posições 154º, de 217; e 101º, de 217, respectivamente. Se comparado a cidades do Brasil inteiro, essas posições são de 2892º, de 5570; e 375º, de 5570, respectivamente.

A escola campo de pesquisa, é uma instituição de porte médio e funciona nos três turnos. As matrículas de 2022 foram efetuados por 243 alunos no EF II. A escola conta também com uma sala de reforço escolar no contraturno. A função social dessa escola é respeitar as

diferenças, ofertando um convívio humanitário que evidencia as potencialidades singulares de cada um, que, em grupo, torna-se unidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2022).

No ano de 2017, foram incluídas no currículo desta escola as disciplinas de “Ética e Cidadania”, substituindo a disciplina “Filosofia”. Outra atividade realizada em parceria entre Prefeitura Municipal de Colinas, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) foi o “Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos”, que propiciou aos alunos noções de empreendedorismo, com atividades lúdicas e artesanato sustentável, em espaço público.

**Figura 4:** Fachada da escola campo



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante disso, o perfil dos alunos que frequentam essa escola é muito diversificado, pois muitos deles são provenientes da zona urbana (centro e bairros), e outros da zona rural (inclusive, de um local determinado como Remanescente de Quilombo).

**Figura 5:** Fachada da escola campo



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere aos servidores, o quadro está composto por uma Diretora, uma Vice-diretora, uma (01) Secretária escolar, três (03) Agentes administrativos, um (01) cedido para o município de Mirador, seis (06) Agentes de portaria, dez (10) Professores com redução de jornada de trabalho, duas (02) Professoras cedidas à SEMED, uma (01) para Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Ensino Superior de Colinas (CESCO), duas (02) em licença sem vencimento, uma (01) Auxiliar de serviços gerais designada para sala de leitura, uma (01) Auxiliar de serviços gerais que exerce atividade com cadastro on-line, oito (08) Professores na área de Letras, dez (10) na área de Matemática, duas (02) área Pedagógica, estando na sala de leitura no turno matutino e vespertino, um (01) Supervisor escolar, um (01) Apoio pedagógico colaborador (contrato), um (01) Professor da área de Geografia, três (03) da área de História, um (01) da área de Ciências e duas (02) da área de Educação Física.

A escola campo da investigação já foi referência em educação no Estado do Maranhão e ganhou destaque em revistas renomadas no país. Infelizmente, algumas mudanças aconteceram ao longo do tempo, inclusive a própria instituição foi transferida para outro prédio. Atualmente, a escola dispõe de uma sala de leitura, um refeitório, sete salas de aula, um banheiro para professores e outros dois para alunos, um pequeno pátio de entrada, uma cozinha, uma diretoria e uma sala de professores.

## **2.3 Sujeitos da pesquisa**

Este estudo tem como objetivo implementar um processo de escrita baseado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem em uma turma do 9º ano, por meio de uma abordagem sistemática de escrita processual e produção textual, fundamentada na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

A pesquisa será conduzida sob a forma de pesquisa-ação, uma estratégia que visa o aperfeiçoamento de professores e pesquisadores. O objetivo é utilizar os resultados da pesquisa para melhorar o ensino e o aprendizado dos alunos, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática.

### **2.3.1 Docente**

A professora da sala de aula pesquisada e a pesquisadora constituem a mesma pessoa. Conforme as orientações normativas do PROFLETRAS, poderíamos realizar a nossa

investigação científica na própria sala de aula ou optar por desenvolvê-la em espaço escolar diferente, para a geração de dados de pesquisa.

A professora pesquisadora nasceu na capital do estado do Maranhão, São Luís, acolhida por uma família do interior, composta por cinco filhos, com muitas dificuldades, mas com um coração repleto de amor e carinho. O pai adotivo morreu precocemente e a família foi assumida pela mãe, uma costureira, que não media esforços para sustentar sua família. Não conformada com sua condição de vida, a mãe buscou crescimento profissional por meio dos estudos, tornando-se professora das redes municipal e estadual do município de Colinas.

Cercada pelo mundo da educação, a professora pesquisadora sempre esteve envolvida nas atividades com a mãe. Gostava de estudar e ajudá-la no que fosse possível. Kursou seus primeiros anos em uma escola Católica, de nome São José, onde aprendeu as primeiras letras. Logo em seguida, iniciou o EF na Escola Estadual Grupo Escolar João Pessoa. Ao concluir esta etapa, seguiu para o Centro Integrado de Educação de Colinas Professor Macedo Costa, onde cursou o primeiro ano do Ensino Médio. Em seguida, se deslocou para a capital, São Luís, para morar com alguns parentes e dar continuidade aos estudos no Centro de Estudo Governador Edson Lobão (CEGEL).

Logo depois, concluiu o Ensino Médio, retornou a Colinas, agora aprovada no concurso público, para trabalhar na sede administrativa da Prefeitura. No ano de 2004, entrou para o curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão, através do Programa de Qualificação Docente (PQD), cujo objetivo era formar professores para o exercício da docência na EB.

Em dezembro de 2008, concluiu o referido curso. No ano de 2009, iniciou a trajetória docente na rede particular de ensino do município de Colinas, atuando como professora de Língua Portuguesa para alunos do Fundamental II. Em 2012, assumiu o concurso da Prefeitura, atuando como professora regente na EB também no EF II.

Após concursada e exercendo efetivamente sua função, trabalhou na escola Marina Moreira Mota, com fundamental II, e na Unidade Integrada Maria Helena Sousa, exercendo suas funções na Educação de Jovens e Adultos. Há sete anos, encontra-se lotada na escola campo, com EF de 6º ao 9º ano.

Em 2020, tomamos conhecimento sobre o PROFLETRAS por meio de um colega de trabalho, que, na verdade, estava tentando o Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat). Após verificar que as inscrições ainda estavam abertas, decidimos tentar uma vaga, mesmo sabendo que era um curso concorrido, conseguimos ser aprovadas para o mestrado no PROFLETRAS /Unidade Araguaína/UFNT.

Em virtude da pandemia de Covid-19, a escola foi fechada e o trabalho modificado, pois seria realizado a distância, com novas metodologias e novos contextos para a educação. Naquele momento, muitos foram excluídos, pois as aulas passaram a ser transmitidas por meio do celular e de aplicativos, e alunos, em muitos casos, não disponibilizavam desses recursos.

As aulas do Mestrado começaram neste contexto de desespero para pais, alunos e professores, mas não poderíamos perder a oportunidade ímpar de cursar o tão sonhado mestrado. Foram momentos difíceis, muitas vezes nos sentindo incapazes e sem forças, pois não era fácil conciliar estudos e trabalho.

No decorrer deste período, tudo foi se encaixando. Após passar por momentos difíceis de perdas, e até mesmo sendo afetada pela Covid, fomos encorajadas, pois contamos com a compreensão dos professores, e havia dedicação, comprometimento e o desejo de seguir em frente.

Com o retorno das aulas presenciais, o medo tomou conta das famílias e dos profissionais, e o que já era nítido sobre as dificuldades vivenciadas pelos alunos tornou-se ainda mais evidente, como as dificuldades em relação ao nível de *leitura* e compreensão de textos e aos cálculos.

O estudo realizado neste trabalho teve como objeto de pesquisa a realidade escolar da sala de aula, na qual, após detectarmos problemas vivenciados, visamos propor soluções viáveis, desenvolvidas ao longo da pesquisa. Essas dificuldades foram sendo observadas ao longo dos anos ministrando aulas na EB, e diante disso, decidimos trabalhar na elaboração de uma proposta didática.

### 2.3.2 Estudantes

Após a qualificação e os apontamentos da Banca, identificamos necessidades de aprimoramento em alguns aspectos da pesquisa. Para abordá-las, realizamos novos estudos e desenvolvemos uma nova Unidade Didática para outra turma de 9º ano na mesma escola campo, ainda em 2022.

A caracterização da nova turma revelou semelhanças com a anterior, apresentando diversidade significativa, com alunos repetentes, provenientes tanto da zona urbana quanto rural.

A escola campo de pesquisa apresentava histórico de baixa proficiência em Língua Portuguesa nas avaliações externas anteriores, evidenciando graves dificuldades em leitura e

escrita. Diante dessa problemática, sentimos a necessidade de intervir, desenvolvendo uma proposta de intervenção pedagógica.

Objetivamos melhorar as habilidades de leitura e produção de Narrativas por meio da aplicação de uma Unidade Didática utilizando o CEA. A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (EF), turno vespertino, composta por 24 alunos matriculados, com idades entre 14 e 15 anos.

Para participar desta pesquisa, foram considerados os seguintes critérios de inclusão: Os participantes Alunos matriculados na turma de 9º ano, necessitariam estar disponíveis para participar da coleta de dados e deveriam ter produzido textos em sala de aulas. Foram excluídos da pesquisa os participantes que não produziram textos em sala de aula e os não completaram a coleta de dados. Esses critérios garantiram a seleção de participantes adequados para a análise e o alcance dos objetivos da pesquisa.

O estudo inicialmente contou com 14 alunos, mas apenas 7 concluíram o Ciclo devido a dificuldades de acesso à escola. Muitos alunos residem na zona rural e dependiam de transporte público, que enfrentou problemas durante o período da pesquisa, inviabilizando a participação dos demais alunos.

A escola campo atende estudantes de famílias carentes, provenientes de comunidades rurais e periféricas de Colinas, Maranhão.

Esta investigação evidenciou que os alunos provêm de lares desestruturados, com realidades econômicas variadas. Além disso, observou-se que muitos não residem com ambos os pais. É comum que os pais aluguem casas na periferia para que os filhos estudem, enquanto eles próprios permanecem em outras localidades.

Alguns alunos vivem com avós, enquanto outros residem apenas com a mãe, que, em muitos casos, trabalha fora e deixa os filhos sozinhos em casa. Essas dinâmicas familiares complexas afetam significativamente a vida escolar dos alunos.

## **2.4 A BNCC e o Componente Curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

Para o desenvolvimento deste trabalho, fez-se necessário referenciar o mais recente documento norteador implementado na educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem por finalidade garantir equidade na aprendizagem de todos os estudantes. A BNCC define os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos devem desenvolver ao longo da EB.

A princípio, faz-se necessário entender como foi criada a BNCC e os motivos pelos quais ela surgiu, segundo seus idealizadores. A BNCC é um documento oficial de orientação pedagógica e tem como objetivo orientar e mostrar o caminho a ser percorrido em todo o ensino. Os documentos oficiais são o ponto de partida para o ensino de várias disciplinas escolares e um guia para as atividades em sala de aula.

Nesse sentido, esse documento, por meio de suas recomendações e diretrizes, propõe dar subsídios às práticas pedagógicas nas escolas, orientar o desenvolvimento curricular, aprimorar o ensino e minimizar as lacunas entre as redes de ensino nas diferentes regiões do país de acordo com a matriz curricular adotada, conteúdos, metas e objetivos contemplados em cada etapa da EB.

Nessa perspectiva, a BNCC é um documento normativo e, para tanto, enfatizamos que os documentos normativos são frutos de políticas formuladas pelo Governo por meio de instituições responsáveis pela educação, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) aprovar os documentos, divulgá-los e implementá-los nas escolas que constituem o ensino do país.

A BNCC aprovada em 2018 foi apresentada pelo Governo e designada para direcionar cada uma das etapas da EB, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Artigo 201) (BRASIL, 1988) e a Lei nº 9.394/1996, homologada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A elaboração da BNCC foi iniciada no ano de 2015, após discussão e reformulação de outras duas versões do documento, e aprovada pelo MEC em sua terceira versão, abrangendo a Educação Infantil e EF. Desse modo, a BNCC do EF propõe promover a equidade e melhorar a qualidade da educação no país, e garantir que os conhecimentos e habilidades básicas sejam incluídos no currículo da EB (BRASIL, 2018).

Entretanto, os discursos em relação à BNCC são diversos, inclusive com duras críticas em relação à falta de transparência e de participação real da sociedade na elaboração e organização desse documento, e com relação à visão segmentada de conhecimento, falta de definição do que realmente seja aprendido, generalização em torno da escola e dos alunos, entre outras.

Para compreendermos melhor este documento, cabe destacar que a BNCC apresenta um ensino dividido em etapas. À vista disto, adota resoluções sobre o processo de aprendizagem de cada série, visando, assim, o princípio da progressão ao longo de todo o EF. Essa progressão se dá por meio do posicionamento teórico adotado pela base, que visa desenvolver competências e habilidades, mas isso também ser visto como uma imposição do que é permitido no currículo escolar em diferentes momentos do EF.

Para isso, é importante que, antes da discussão dessa temática, busquemos entender o que são competências. O termo “competências” tem muitos significados. Para Rios (2008), competências são um conjunto de habilidades que estimulam os indivíduos para saberem fazer algo. Segundo Perrenoud (2000, p. 30), “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Já a BNCC (2018), define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Percebemos que a BNCC apresenta o conceito de competência semelhante à definição de Perrenoud (2000). Logo, para a Base, competência refere-se à capacidade de ativar e utilizar o conhecimento construído no momento de encontrar soluções para problemas, ou seja, desenvolver capacidade curricular e gerar conhecimento a partir da interação dos mais diversos conteúdos e experiências

Um outro documento norteador de grande relevância é a LDB n.º 9.394/96, que também propõe o ensino por competências e habilidades, pois prevê que as decisões de ensino sejam pautadas e proporcionem o saber e o saber-fazer: “Art. 36. § 1º Cada sistema de ensino será organizado de acordo com os padrões estabelecidos em cada sistema ensino, os campos envolvidos e suas respectivas competências e habilidades” (BRASIL, 1996). Portanto, a decisão de implantar a LDB por meio da BNCC deve nortear construção dos currículos de ensino em todo o Brasil e se adequar às reais condições locais.

Vemos, então, que a BNCC é um documento de referência, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que orientam a educação no Brasil sobre o que os alunos devem aprender. Desse modo, a BNCC está organizada pelo paradigma das competências que se desdobram em habilidades. Sobre a organização dessas competências, o documento enfatiza que:

[...] também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2018, p. 31).

Além disso, para melhor compreendê-las, é necessário assimilar que a BNCC é constituída por três etapas, divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todavia, o presente trabalho irá focar no Ensino Fundamental. A fim de garantir as

competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas no EF, esta etapa da EB foi dividida nos primeiros anos (1º ao 5º ano, anos iniciais) e nos últimos anos (6º ao 9º ano, anos finais). Os processos de aprendizagem dessas duas etapas possuem várias coisas em comum. Porém, nos anos finais do EF, os alunos estão cada vez mais predispostos a despertarem sua autonomia e protagonismo para tornarem-se indivíduos proativos, capazes de resolver mais facilmente os problemas – dentro e fora do contexto educacional.

O referido documento também apresenta algumas modificações apresentadas para o EF, dentre as quais podemos destacar a sua estruturação em cinco áreas do conhecimento, que auxiliam o trabalho dos componentes curriculares de forma integral, sem deixar de preservar as peculiaridades de cada componente. São essas as cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso.

Além disto, a BNCC (BRASIL, 2018) é estruturada em dez competências gerais, que são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania. O referido documento expõe a finalidade do estudo das linguagens e a importância da apropriação destas pelo estudante. A BNCC (BRASIL, 2018) menciona a finalidade maior do componente Língua Portuguesa, que é:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67- 68).

Para os anos finais do EF – 6º ao 9º ano –, o documento prevê que:

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

Ainda mais, com o objetivo de nortear a prática linguística a ser vivenciada nesta etapa da EB, a parte que configura o componente de língua portuguesa é proposta a partir da interrelação entre o eixo e o campo de ação. Os eixos estão incluídos na literatura há muito tempo e são amplamente conhecidos nos PCN do EF. Segundo a base, são eles:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71).

Como uma das maiores mudanças nos componentes da BNCC, o campo de atuação tem quase a mesma importância que o eixo temático, em termos de objetivos e competências organizacionais, e esses objetivos e competências devem ser desenvolvidos ao longo do EF. Em geral, sua principal contribuição para o documento é estabelecer que os alunos desempenhem o papel de protagonista, mesmo os alunos das séries iniciais, mostrando, claramente, a necessidade de contextualizar as práticas de linguagem. Para isso, a base leva em conta os campos; a saber:

a) **Campo jornalístico/midiático** – este campo tem como objetivo expandir e qualificar a participação dos estudantes nas práticas referentes ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.

b) **Campo de atuação na vida pública** – visa ampliar e qualificar a participação dos estudantes relacionadas ao debate de ideias e à atuação política e social.

c) **Campo das práticas de estudo e pesquisa** – busca ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas que se referem ao estudo e à pesquisa,

d) **Campo artístico-literário** – pode ser considerado como o campo de maior relevância, pois objetiva possibilitar aos estudantes dos anos finais do EF o contato com as manifestações artísticas e produções culturais de modo geral, e especialmente, com a arte literária, além de poder oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e utilizá-las de maneira crítica e significativa. Almeja-se ainda, ampliar e diversificar as práticas, no que se refere à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, que representem a diversidade cultural, linguística e semiótica,

Nessa perspectiva, é possível notar que os campos de atuação na BNCC, em relação ao componente Língua Portuguesa, direcionam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, ou seja, a BNCC conserva, assim, o ponto de vista estabelecido pelos PCN, mostrando que a organização dos conteúdos para o trabalho com o componente curricular de Língua Portuguesa deverá ter como finalidade a compreensão e a produção de discursos orais e escritos, designados de gêneros do discurso.

Além disso, a base apresenta o uso de semioses e mídias digitais para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O campo de atuação da área de linguagem tem por objetivo despertar o protagonismo dos alunos desde os anos iniciais, apontando a contextualização às práticas de linguagem:

[...]assim, na 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. São cinco os campos de atuação considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2018, p. 84).

A BNCC (BRASIL, 2018) considera que essa divisão por campos de atuação é importante para que os alunos desenvolvam e tenham domínio das habilidades referentes ao componente Língua Portuguesa.

Em suma, a presente seção discorreu sobre o percurso da BNCC e o ensino de Língua Portuguesa a partir de um recorte no EF. No decorrer do estudo, foi possível perceber que o referido documento trouxe algumas alterações, em comparação a outros que fizeram parte deste estudo, tais como centralidade no texto e nos gêneros textuais, as vozes heterogêneas, o acesso do aluno a diferentes gêneros textuais de acordo com a etapa de ensino, uma vez que é por meio do texto que a língua é efetivada.

Além de tudo isso, segundo o documento, os conteúdos, habilidades e objetivos de Língua Portuguesa devem partir do trabalho com textos; e a gramática, em sala de aula, passa a ser contextualizada com o objetivo de estudar as regras e colocá-las em prática, para que assim os alunos compreendam os textos de forma plena, com diversas formas de escrita e opiniões. Sendo assim, para a BNCC (BRASIL, 2018), a gramática não deve ser vista como um fim em si, mas como instrumento para a leitura e a escrita proficientes.

Ao analisarmos esse documento norteador (BNCC) em relação às habilidades de leitura e escrita, percebemos que o documento trata desses eixos de modo conjunto, mas cada etapa exige uma habilidade específica. Observamos que as práticas de linguagem de leitura e escrita são abordadas no documento, em função dos campos de atuação; logo, as habilidades apresentadas estão intimamente ligadas aos gêneros propostos nos campos de atuação.

## **2.5 BNCC na sala de aula: uma experiência com o gênero narrativo**

A presente pesquisa, realizada em relação à rotina de leitura e a escrita em nossas escolas, trouxe à tona a compreensão de que tais práticas são realizadas com um único fim: memorizar textos e responder questões mecânicas, sem propiciar ao aluno a oportunidade de expressar sua criatividade e realizar suas escolhas.

Apesar disso, sabemos que a leitura está presente no dia a dia de muitos estudantes, e como dizia Paulo Freire (1989), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A leitura tem grande relevância no desenvolvimento do ser humano, visto que ela é retratada em diversos

ambientes no cotidiano, seja numa placa de trânsito, na preparação de uma receita, no supermercado, em conversa pelo *WhatsApp* etc.

O ato de ler traz muitos benefícios para os estudantes, como: o aumento do conhecimento e do vocabulário, o aumento da capacidade de interpretação e de argumentação. Sendo assim, uma pessoa que lê sabe falar sobre diversos assuntos, sejam eles reais ou ficcionais. Além disso, a leitura também traz diversos benefícios para a escrita, visto que o leitor acaba adquirindo uma bagagem cultural, gramatical e uma boa compreensão sobre os mais variados assuntos.

Infelizmente, a leitura nem sempre é adquirida de forma eficiente por todos os estudantes, uma vez que o aluno pode até já saber escrever, mas nem sempre compreende o que está escrevendo, e isso torna-se um problema a ser enfrentado pelos educadores e responsáveis por este estudante. A esse respeito os PCN (2001) destacam que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 2001, p. 42).

Os PCN (BRASIL, 2001, p. 54) ainda acrescentam que “a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino, para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno”. A atividade de leitura, dentro da prática docente, deve compreender uma prática social complexa, trabalhando com a diversidades de textos e de combinações entre eles, incluindo a leitura de mundo.

Para que a leitura tenha significado para aluno, o professor necessita inseri-lo em uma prática que tenha significado para a vida do estudante, e assim mostrar-lhe sua finalidade (BRASIL, 2001). À vista disto, entende-se a necessidade que as escolas têm de utilizar a leitura como uma das principais fontes de conhecimentos adquiridos em tempo real, assim contribuindo para que os alunos possam desenvolver o hábito de ler, visto que o impacto da leitura na vivência do aluno faz despertar o desejo de conhecer o mundo ao seu redor, por meio de livros que podem auxiliar em um amplo crescimento na formação do aluno.

Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, pois é ele quem especificamente torna visível o ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que lê e expõe o texto, analisa-o, critica-o, dá informações em relação ao autor, enfim, percorre o mundo da leitura, testemunhando a sua experiência como leitor.

Dessa forma, o professor torna-se o mediador entre o aluno e o livro. Por esse motivo, os professores precisam desenvolver propostas de leituras eficientes que permitam que os alunos compreendam suas necessidades e, assim, construam um senso de cidadania crítica, uma vez que a função primordial do professor é criar condições para que o aluno realize a sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e sonhos, ou até mesmo segundo o que a sua realidade exige.

Kleiman (2004) afirma que para que o texto tenha sentido é necessário que o leitor utilize em sua leitura o que ele já sabe, ou seja, ele necessita utilizar o conhecimento prévio, o conhecimento que adquiriu ao longo da vida. Caso a escola consiga envolver os alunos e este consiga desenvolver o gosto pelo ato de ler e compreenda os textos de uso social, a escola já terá atingido um dos principais objetivos para poder alcançar outros relativos ao ensino.

Freire (1989) também descreve que o domínio da língua permite ao indivíduo se comunicar socialmente, possibilitando, assim, uma participação social, promovendo o acesso à informação, criando e defendendo seus pontos de vista, gerando conhecimento e construindo a sua própria visão de mundo.

Já os PCN (BRASIL, 2001), expõem a seguinte definição a respeito da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Quando o aluno compreende a importância da leitura para sua vida, muitas vezes ele poderá desenvolver o hábito de ler fora da escola, pois ele tem a ganhar com isso, e ao conseguir dominar habilidades na interpretação de textos conseguirá desenvolver a escrita, ampliará seu vocabulário, e será capaz de construir diálogos que o destaquem em relação aos outros, devido à sua atitude em relação ao mundo da leitura, e a partir de então, ele poderá se deparar com um constante processo de conhecimento, encontrar novos mundos, novas experiências por meio das vivências dos personagens.

Nesse sentido, Koch (2010, p. 11) também assegura que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”.

Logo, ao observarmos a definição de leitura, compreende-se como leitura não apenas a decodificação de palavras, mas o seu entendimento, ou seja, a compreensão na qual os sentidos começam a ser produzidos antes da leitura propriamente dita. À vista disso, é importante frisarmos que cabe à escola possibilitar boas condições para o desenvolvimento tanto da leitura

quanto da escrita; afinal, uma das funções sociais da escola é promover a aprendizagem, viabilizar o desenvolvimento dos alunos, capacitá-los a estabelecer sua própria forma de interação com o mundo e torná-los promotores da transformação da realidade social, em uma relação dialética entre sua experiência e uma base de conhecimento mais ampla.

Para isso, o embasamento teórico seguido neste trabalho busca apresentar conceitos de apoio às ações da prática docente, subsidiando o trabalho docente dos professores de Língua Portuguesa do EF nos Anos Finais como mediadores desse processo.

Considerando esse panorama, observamos que tanto LDB de 1996 (Lei n.º 9394/96), os PCN, a BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA reconhecem a responsabilidade da escola em desenvolver estratégias que proporcionem um ensino e aprendizagem significativos, levando em conta as novas práticas de leitura e escrita (MARANHÃO, 2019, p.3).

Ao analisarmos a BNCC e o DCTMA, observamos que esses documentos apontam para o trabalho com gêneros como o escopo central da Língua Portuguesa. Em virtude disso, selecionamos, para o desenvolvimento deste trabalho, textos da Família das Estórias, conforme Martin e Rose (2008), visto ser um instrumento eficiente para estimular as práticas linguísticas, tanto da oralidade quanto da escrita, nos anos finais no EF, e devido a apresentarem textos curtos e por gêneros da família das estórias serem muito conhecidos pelos alunos e suas famílias.

Ao analisarmos a BNCC (2018), foi possível perceber que ela salienta que é competência do educador possibilitar aos estudantes a apreciação de uma variedade de materiais de leitura, proporcionando contato com os mais variados gêneros textuais, tanto os que circulam na realidade do aluno quanto os novos gêneros, possibilitando, assim, uma reflexão sobre como se articulam as modalidades da língua escrita e falada. A BNCC (2018) menciona que diferentes formatos e gêneros textuais fazem parte da vida das pessoas e devem ser explorados também em sala de aula, e assim atribuir sentido ao estudante.

Nesse sentido, a leitura é uma forma de adquirir conhecimento para a produção do saber elaborado; ela é interativa, um ato dialógico da informação entre o leitor e o texto. Portanto, ler bem não garante apenas o sucesso na escola, mas também na vida. Dessa forma, os professores devem buscar desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, capacitá-los a utilizá-la em sua experiência cotidiana e vivenciar o que essas narrativas despertam na mente dos alunos. No que se refere à leitura, os PCN (1998) defendem que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto,

sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Levando em consideração tais informações a BNCC (2018), nos primeiros e nos últimos anos da EB, no que se refere às competências de leitores e autores, trata desse tema com muita profundidade, visando formar cidadãos críticos e participativos na ação social.

Ao utilizarmos o gênero Narrativa da família das Estórias percebemos o quanto ele pode se tornar um aliado dos professores, já que para escrever seus textos faz-se necessário a leitura de diversas obras, e também é necessário que os alunos interpretem e reflitam sobre o ponto que chamaram sua atenção, abrangendo, assim, algumas das competências propostas pela BNCC.

[...] a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais [...] compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento [...] e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 61).

Desse modo, compete aos professores levarem para a sala de aula essas vivências, para assim, aproximar e facilitar ao aluno o conhecimento sobre os gêneros, sejam eles orais ou escritos, que estão presentes em nossas relações sociais cotidianas, que segundo a Escola de Sydney foi definido como um processo social orientado para uma finalidade e estruturado em fases e etapas.

Analisando a BNCC e o DCTMA, percebemos que ambos registram um diálogo que satisfaz os requisitos educacionais contemporâneos. Assim, o DCTMA afirma que:

É assim que devemos compreender a educação no estado do Maranhão: uma educação capaz de englobar todos os aspectos da formação do ser humano, desenvolvendo uma educação integral Introdução e crítico-histórica e socialmente construída nas mais variadas formas de desenvolvimento humano. Para tanto, o esforço desta proposta curricular será o de contribuir para essa perspectiva, visando ao sujeito na sua ampla formação (MARANHÃO, 2019, p. 27-28).

O DCTMA relata a importância da formação do cidadão maranhense, e a escola tenta cumprir o seu papel na prática escolar, buscando inspirar o aluno a tornar-se protagonista, estimulando, assim, a formação integral de seus alunos. Dessa forma, o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas nos dois documentos pode ser promovido, de modo que os alunos possam usar adequadamente as mais variadas linguagens, para explorar, explicar e compartilhar conhecimentos assimilados.

Ao propor o trabalho com os diversos gêneros no uso da língua em seu contexto social, a BNCC (BRASIL, 2018) determina a oferta de inúmeros gêneros textuais para as práticas de linguagem, que compreendem suportes além do material impresso, sem deixar de privilegiar os gêneros já consagrados, como a “notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc.” (BNCC, 2018, p. 69), ou seja, são textos que circulam socialmente, sendo trabalhados nos currículos como gêneros escolares. A BNCC (BRASIL, 2018) propõe a utilização de outros, que vêm surgindo com o advento da tecnologia, os gêneros textuais digitais, como os memes, os *gifs*, vídeo-minuto, *fanfics*, *vlogs*, *podcasts* etc.

Diante disso, faz-se necessário adaptar, criar meios ao aluno para que este venha compreender, e assim fazer uso da leitura e da escrita, levando em consideração seus interlocutores.

Desse modo, trabalhar o gênero Narrativa no ambiente escolar significa estimular a capacidade criativa, e espera-se contribuir para um trabalho de consciência linguística, objetivando o desenvolvimento proficiente da leitura e produção textual como prática social (FUZER, 2014).

Além disso, esse trabalho com o citado gênero torna possível também explorar a linguagem oral e escrita, por meio da produção de histórias (BNCC, 2018), que poderão ser disponibilizadas em meio digital, e, em consequência disso, a escola propicia a formação de leitores multiletrados, visto que na cultura digital está disponível uma incontável variedade de práticas de leitura e escrita, como cita a BNCC (BRASIL, 2018):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 65).

Diante do que foi exposto, para que a BNCC alcance a sua sugestão de uma educação mais interdisciplinar (MOITA LOPES, 2011), o trabalho com as práticas de linguagem deve ser mais ativo e mais significativo para os alunos, assegurando-lhes a utilização de diferentes mídias dentro e fora das escolas, pois as condições sociais presentes impõem formas de aprendizagem e socialização que requerem diversas habilidades.

Sendo assim, a BNCC e o DCTMA asseguram o ensino de Língua Portuguesa guiado por práticas de leitura e escrita, juntamente com os PCN (BRASIL, 1997), que buscam formar um leitor competente, conjectura-se formar um sujeito que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que está implícito no texto, que estabeleça inter-relações entre o texto

que lê e outros textos já lidos; que compreenda os vários sentidos que podem ser atribuídos a uma palavra, ou até mesmo a um texto.

Considerando os documentos norteadores, entendemos que o gênero Narrativa da família das histórias é fundamental para o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa, especialmente no contexto de escolaridade em questão.

Isso ocorre porque esse gênero demanda um nível de linguagem compatível com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de abordar conteúdos essenciais como: leitura e produção textual, reconhecimento de gêneros e suas características, interpretação de texto e questões culturais que são muito pertinentes no processo de formação linguístico-social.

## **2.6 Caminhos percorridos na pesquisa**

Traçar o caminho da pesquisa pode ser desafiador, pois múltiplos caminhos se apresentam. As dúvidas são incessantes, exigindo reavaliações e reorientações constantes. Nesta jornada, percebemos que o conhecimento não é algo óbvio ou pré-definido, mas sim um processo dinâmico que demanda busca contínua e descobertas.

Essa realidade nos estimula a explorar novos meios e métodos para alcançar o conhecimento, em um ciclo contínuo de questionamento, reflexão e crescimento.

Desde o início, a leitura nos fascinou e, ao escolhermos o magistério, sonhávamos combinar paixão e profissão. No entanto, a realidade encontrada nas salas de aula divergiu de nossas expectativas. Apesar dos desafios, não nos rendemos. Buscamos soluções para transformar essa realidade.

Acreditamos que o estudo e a pesquisa seriam o caminho mais eficaz. Como professoras, entendemos que nosso papel é também ser pesquisadoras, em constante aprendizado e reflexão sobre nossa prática. Essa mentalidade nos impulsiona a buscar oportunidades para aprimorar nossa atuação e promover mudanças significativas.

Como professoras-pesquisadoras, nos afligimos com os desafios relacionados à leitura e à escrita no ensino fundamental (EF). Questões como 'Como despertar o gosto pela leitura?' e 'Como trabalhar eficazmente a produção textual?' nos preocupavam.

Esses questionamentos tornaram-se o ponto de partida desta dissertação, que busca investigar estratégias para melhorar a prática docente e promover o desenvolvimento da leitura e da escrita em alunos do EF.

Inicialmente, enfrentamos desafios em definir a abordagem e foco da pesquisa. No entanto, após conhecer nossa orientadora, obtivemos esclarecimentos fundamentais. Realizamos um recorte metodológico, selecionando a série e o gênero textual.

Optamos pelo 9º ano, considerando sua posição como última etapa do Ensino Fundamental e minha experiência como professora nessa série. O gênero Narrativa foi escolhido devido à familiaridade dos estudantes com sua estrutura e características, além de sua presença no contexto escolar e recomendação em documentos oficiais, além de desempenhar um papel fundamental no ensino de Língua Portuguesa, pois se alinha com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e abrange conteúdos essenciais.

Diante disto, desenvolvemos a presente pesquisa em nossa sala de aula, com o intuito de buscarmos entender como os processos de ensino e aprendizagem da língua materna ocorrem no interior das salas de aula, nas interações entre os sujeitos, e como estes adquirem e constroem seus conhecimentos.

Para isto, neste capítulo, será mostrado todo o percurso para a realização desta pesquisa, e explicamos as etapas em que fora organizada, os pressupostos metodológicos e a Unidade Didática proposta – está sempre direcionada por estudos teóricos da LSF e na Pedagogia de Gênero.

A produção dos dados da pesquisa foi delineada e executada em três momentos: 1. Apropriação do arcabouço teórico, momento de estudo da teoria, com dedicação às leituras e às discussões dos princípios teóricos da LSF e da Pedagogia de Gêneros, da Escola de Sydney; 2. Elaboração da Unidade Didática com preparação dos planos de aulas a serem implementados numa turma de 9º ano do EF, numa escola pública, da rede municipal da cidade de Colinas – MA; e 3. Realização das 28 aulas.

É importante frisar que o trabalho didático para desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes acontecia de modo pouco eficiente, já que a leitura era realizada com as orientações para que fosse silenciosa e em seguida compartilhada, sem que houvesse um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em relação ao texto ou ao gênero que era trabalhado. A escrita também era trabalhada visando apenas a correção gramatical dos textos produzidos pelos estudantes, para verificação de domínio das normas gramaticais.

Após observarmos e analisarmos as práticas em nossa sala de aula, questionamos: **como a Pedagogia de Gênero possibilita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da turma de 9º ano do Ensino Fundamental?** Como esta teoria pode contribuir para a formação do leitor e para melhoria das práticas pedagógicas do professor desta etapa de ensino?

Os procedimentos adotados nesta pesquisa iniciaram com o momento diagnóstico, que foi realizado por meio da observação e do desenvolvimento dos alunos nas atividades em sala, sendo detectada a análise da situação, com o levantamento dos problemas prioritários e de possíveis ações. Nesta fase, deu-se o momento de conhecer a realidade e compreender a problemática.

A partir de então, tivemos vários encontros com a professora orientadora, para realizar estudos sobre a teoria que seria desenvolvida na pesquisa. Logo em seguida, designamos um tempo para o desenvolvimento do planejamento das aulas e elaboração da Unidade Didática.

O projeto de Desconstrução do CEA contou com atividades cuidadosamente planejadas, baseadas nos estudos de Fuzer, Gerhardt e Weber (2016) sobre a narrativa 'O Pequeno Polegar', e nas contribuições de Fuzer e Weber (2017) sobre 'Chapeuzinho Vermelho'. Essas pesquisas forneceram uma sólida base teórica para identificar etapas e fases do processo educativo.

Além disso, incorporamos *insights* do estudo de Gerhardt e Fuzer (2020) sobre 'Os Músicos de Bremen', o que permitiu desenvolver atividades que estimulam criatividade, reflexão crítica e aprendizado significativo nos alunos.

Por meio dessas escolhas literárias e da fundamentação teórica, buscamos proporcionar uma experiência educativa enriquecedora, que valoriza a leitura e a interpretação textual, além de fomentar o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Com base na Pedagogia de Gênero e na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvemos uma Unidade Didática (UD) que integrava práticas de leitura e escrita. Embora tenhamos enfrentado alguns desafios teóricos inicialmente, o primeiro ciclo da UD revelou-se eficaz, promovendo significativos avanços no desenvolvimento dos alunos e obtendo resultados positivos na escola pesquisada.

Após a qualificação, identificamos pontos de melhoria na pesquisa e decidimos reestruturar o estudo com base nas sugestões da banca. Assim, elaboramos um novo conjunto de aulas, incorporando as recomendações recebidas e aplicando o Ciclo de Ensino e Aprendizagem revisado. Esse novo conjunto foi implementado ao longo de dois meses e meio, totalizando 28 aulas.

Posteriormente, realizamos a organização, categorização, interpretação e análise dos novos dados coletados. A seguir, apresentamos o quadro descritivo das atividades desenvolvidas no novo conjunto de aulas

**Quadro 1:** Descrição das aulas da UD

DATA	CONTEÚDO	OBJETIVO	NÍVEL DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
25/10/2022	Gêneros Narrativa: conhecimento prévios	- Realizar um levantamento de conhecimentos prévios na turma. - Apresentar aos alunos o gênero Narrativa.	Desconstrução: Contexto
26/10/2022	Narrativa: “Chapeuzinho Vermelho” versão dos irmãos Grimm.	- Instigar os estudantes as práticas da leitura e escrita. - Realizar leitura compartilhada da narrativa “O Chapeuzinho Vermelho”	Desconstrução: Contexto
26/10/2022	Narrativa: “Chapeuzinho Vermelho” versão dos irmãos Grimm.	- Ler e interpretar a narrativa.	Desconstrução: texto
27/10/2022	Narrativa: “Chapeuzinho Vermelho” versão dos irmãos Grimm.	- Ler e interpretar por escrito o texto.	Desconstrução: texto
27/10/2022	Ler e interpretar a Narrativa: Chapeuzinho Vermelho” versão dos irmãos Grimm.	- Ler, de forma autônoma e compartilhada, o gênero Narrativa, compreendendo o sentido do texto e seu caráter reflexivo. - Compreender as etapas e fases da Narrativa. - Identificar as etapas do gênero Narrativa (Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução).	Desconstrução: texto
1/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Os músicos de Bremen”, na versão dos irmãos Grimm.	- Realizar uma leitura expressiva.	Leitura detalhada
03/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Os músicos de Bremen”, na versão dos irmãos Grimm	- Analisar a narrativa e identificar as etapas do gênero: Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução.	Leitura detalhada
03/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Os músicos de Bremen”, na versão dos irmãos Grimm	- Analisar o texto e identificar as etapas do gênero Narrativa: Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução.	Leitura detalhada
8/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Pequeno Polegar versão Charles Perrault	- Analisar o texto e identificar as etapas do gênero Narrativa: Orientação, Complicação, Avaliação e Resolução.	Leitura detalhada
9/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Pequeno Polegar versão Charles Perrault	- Leitura compartilhada identificando as Etapas da Narrativa.	Leitura detalhada
9/11/2022	Ler e interpretar a narrativa: “Pequeno Polegar versão Charles Perrault	- Leitura compartilhada identificando as Etapas da Narrativa.	Leitura detalhada
10/11/2022	Narrativa- Produção textual – planejamento	Planejar a produção de uma narrativa focando nos elementos composicionais do gênero com a intenção de iniciar uma produção coletiva com elementos coerentes com o gênero estudado.	Produção Textual Coletiva

10/11/2022	Narrativa - Produção textual – planejamento	Produzir a narrativa coletivamente	Produção Textual Coletiva
16/11/2022	Narrativa - Produção textual – planejamento	Produzir uma narrativa	Produção Textual Coletiva
16/11/2022	Narrativa - Produção textual – planejamento	Aprimorar a escrita através da produção de textos	Reescrita Conjunta (1ª Versão)
17/11/2022	Narrativa - Produção textual – planejamento	Aprimorar a escrita através da produção de textos	Revisão e Reescrita Conjunta (2ª Versão)
17/11/2022	Produção da narrativa	- Reconhecer as características composicionais do gênero narrativa. - Planejar a produção de uma narrativa focando nos elementos composicionais do gênero com a intenção de iniciar uma produção individual com elementos coerentes com o gênero estudado.	Construção individual e reescrita do texto:
22/11/2022	Produção da narrativa	- Planejar a produção de uma narrativa focando nos elementos composicionais do gênero com a intenção de iniciar uma produção individual com elementos coerentes com o gênero estudado	Construção individual e reescrita do texto:
23/11/2022	Produção da narrativa	- Produzir uma narrativa individualmente atendendo às características próprias do gênero	Construção individual e reescrita do texto:
23/11/2022	Produção da narrativa	Produzir uma narrativa individualmente atendendo às características próprias do gênero	Construção individual e reescrita do texto:
24/11/2022	Reescrita da narrativa	Revisar e reescrever sua produção de texto	Reescrita orientada do texto individual
24/11/2022	Reescrita da narrativa	Revisar e reescrever sua produção de texto.	Reescrita orientada do texto individual (1ª Versão)
29/11/2022	Reescrita da narrativa	Revisar e reescrever sua produção de texto.	Reescrita orientada do texto individual (1ª Versão)
30/11/2022	Reescrita da narrativa	Revisar e reescrever sua produção de texto.	Reescrita orientada do texto individual (2ª Versão)
30/11/2022	Reescrita da narrativa	Revisar e reescrever sua produção de texto.	Reescrita orientada do texto individual (2ª Versão)
1/12/2022	Reescrita da narrativa	Aprimorar a escrita através da produção de textos.	Reescrita orientada do texto individual (Versão final)
6/12/2022	Reescrita da narrativa	Aprimorar a escrita através da produção de textos.	Reescrita orientada do texto individual (Versão final)
7/12/2022	Reescrita da narrativa	Aprimorar a escrita através da produção de textos.	Reescrita orientada do texto individual (Versão final)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Aplicamos a Unidade Didática na turma do 9º ano de uma escola pública municipal com 24 alunos; uma turma com algumas dificuldades no aprendizado, tais como: compreensão textual e produção de textos escritos.

Nesta pesquisa, desenvolvemos atividades pedagógicas com o gênero Narrativa da Família das estórias, devido à sua estrutura, familiaridade dos alunos e recomendações dos PCN e BNCC. Esse gênero é essencial para o ensino de Língua Portuguesa, pois demanda linguagem compatível com o desenvolvimento cognitivo e aborda conteúdos fundamentais.

**Figura 6:** Ciclo de Ensino e Aprendizagem



**Fonte:** Santorum (2019, p. 87), adaptado a partir de Martin e Rose (2012, p. 147).

Com a aplicação das aulas na turma do 9º ano, foram produzidos dados para serem utilizados na análise desta pesquisa, como atividades de compreensão e interpretação textual, produções de textos, em grupos e individuais. Em alguns momentos, as aulas foram gravadas em áudio, para contribuir na análise da pesquisa e assim observar os alunos e compreender melhor o momento da intervenção.

Ao planejar as aulas do segundo ciclo, continuamos trabalhando com gênero Narrativa, gênero que os alunos deveriam produzir, mas antes de introduzi-los, foram realizadas atividades para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

No primeiro momento realizamos o **levantamento dos conhecimentos prévios** dos alunos da nova turma, mas, para isso, foi necessária uma modificação na distribuição dos alunos em sala, colocando-os em semicírculos. Combinamos a modificação para as próximas aulas, e assim iniciamos a Unidade Didática.

Apresentamos a proposta da aula para os alunos e explicamos que iríamos desenvolver uma Unidade Didática com a leitura de narrativas. Logo depois, realizamos vários questionamentos a respeito do gênero narrativa – por exemplo, se já teriam lido alguma narrativa –, pedimos também para citarem alguma das narrativas que já haviam lido. Indagamos se a narrativa havia sido lida em casa, na escola ou em outro lugar, quem contou e se eles se lembravam de algum deles, e pedimos para que compartilhassem com a turma. Perguntamos ainda se eles sabiam a diferença entre o gênero narrativa e os demais gêneros. Alguns alunos

participaram e disseram que sabiam, mas, ao questionarmos, percebemos uma insegurança e dúvidas quanto à estrutura.

Em sala, realizamos, juntamente com os alunos, a leitura compartilhada da narrativa “O Chapeuzinho Vermelho” apresentado no anexo I. Após a leitura da narrativa, questionamos: A estória da Chapeuzinho Vermelho se tratava de uma estória real ou uma estória imaginária? Onde aconteceu a estória? O que acharam da narrativa? Pelo que foi narrado, tem como sabermos quando a estória aconteceu? Você sabe dizer que tipo de estória é essa? Por que são narrativas? Quem é a personagem mais importante da estória? Qual é o momento mais complicado da estória? O que predomina no texto: a narração está em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa? E assim sucessivamente.

Na ocasião, realizamos alguns esclarecimentos sobre o gênero, tais como: a finalidade do texto, seu propósito comunicativo, interlocutores. Com base nas conclusões dos grupos, elaboramos um quadro na lousa, ilustrando as etapas e fases da narrativa, um gênero da família das estórias. Para isso, enfatizamos que o gênero narrativa visa resolver uma complicação, conforme os estudos de Rose e Martin (2008), que identificam etapas e fases essenciais, tais como:

**A Orientação** serve como indicação ao leitor em relação à lugar, tempo, pessoa e à situação comportamental. Geralmente a encontramos no início da narrativa, e ela serve para situar o leitor dos fatos. É a etapa onde são apresentados os personagens da estória, respondendo: quem são eles, o que fazem, como eles vivem etc.

**Complicação:** pode ser definida como corpo da narrativa. É considerada a parte principal da narrativa, constituída por cláusulas ordenadas temporalmente. É a etapa da estória que apresenta algum problema que desestabiliza a situação inicial e conduz as personagens à ação, com a finalidade de resolver o problema.

**A Resolução** é reconhecida como o desfecho dos acontecimentos.

**A Avaliação** revela a atitude do narrador em relação à narrativa.

Essa abordagem permitiu uma compreensão mais profunda do gênero narrativa pelos alunos. Além disso, detalhamos as fases da Narrativa, conforme segue **cenário**, que realiza a apresentação do contexto da estória (identidade, lugares, atividades); a **descrição**, fase que realiza a evocação do contexto (imagens sensoriais); a **reação**, fase que apresenta resultado comportamental ou atitudinal dos personagens; a fase **Problema**, cujo papel é a criação de tensão inesperada; e a **Solução** fase, liberação da tensão, restaurando o equilíbrio.

Após abordar as etapas e fases da Narrativa, atribuímos uma tarefa aos alunos para realizar em casa: pesquisar os termos 'história' e 'estória'. Na aula seguinte, iniciamos organizando os alunos e explorando os resultados da pesquisa.

Solicitamos que os alunos lessem os conceitos encontrados durante a pesquisa. Em seguida, trabalhamos esses conceitos em sala, esclarecendo que ambos os vocábulos existem na língua portuguesa, mas possuem diferenças específicas.

Durante a explanação, os alunos realizaram anotações e formularam questionamentos, buscando compreender profundamente os conceitos. Essa abordagem interativa permitiu uma compreensão mais eficaz dos termos 'história' e 'estória'.

Antes da leitura do texto, contextualizamos os alunos sobre a origem da estória e os irmãos Grimm, seus autores. Em seguida, distribuímos cópias da narrativa 'Chapeuzinho Vermelho' (Anexo I), para anotações.

Um aluno voluntário realizou a leitura da narrativa, enquanto projetávamos as etapas e fases no projetor, permitindo que os estudantes as identificassem na prática.

Nas aulas seguintes, estudamos 'Os Músicos de Bremen' (Anexo II), também dos irmãos Grimm. Após a leitura, solicitamos que os alunos reconhecessem oralmente as etapas e fases dessa Narrativa.

Essa abordagem interativa foi complementada por perguntas para verificar compreensão, explicações sobre o gênero Narrativa e discussões para aprofundar conhecimentos.

Essa sequência de atividades permitiu uma compreensão mais profunda do gênero Narrativa e sua aplicação prática. As perguntas foram:

1. Onde aconteceu a estória?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre o mundo)

2. Por que a personagem principal se chamava Pequeno Polegar?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre personagens)

3. Pelo que foi narrado, tem como sabermos quando a estória aconteceu?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre tempo)

4. Você já vivenciou alguma situação semelhante?

Metafunção: Interpessoal (relação entre interlocutores, experiências compartilhadas)

5. Que fatos da narrativa só poderiam acontecer no mundo da fantasia? Cite dois.

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre elementos fantásticos)

6. Qual assunto abordado na estória?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre temas)

7. Localize no texto a expressão que indica quando aconteceu a estória.

Metafunção: Textual (organização e estrutura da linguagem)

8. Você sabe me dizer que tipo de estória é essa?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre gêneros textuais)

9. A estória tem um final feliz?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre conclusão da narrativa)

10. Como podemos identificar a Etapa de Orientação no texto?

Metafunção: Textual (organização e estrutura da linguagem)

11. Qual fato pode ser considerado a Etapa de Complicação da narrativa?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre conflitos)

12. Que momento pode ser considerado a Etapa de Resolução da narrativa?

Metafunção: Ideacional (construção de significado sobre conclusão da narrativa)

As perguntas abordavam principalmente a metafunção ideacional, construindo significado sobre o mundo, personagens, tempo, temas e elementos fantásticos.

Para fixação e verificação dos conceitos estudados, foram desenvolvidas diversas atividades e que serão descritas, pois elas trazem orientações importantes sobre como a Unidade Didática foi desenvolvida em sala de aula.

Durante a Desconstrução desse texto realizamos duas atividades, conforme apresentadas a seguir:

### **Atividade I**

Inicie a leitura do texto em voz alta. Após a leitura, converse com colegas e responda: Onde aconteceu a estória? Refletindo a respeito da pesquisa que você realizou sobre “estórias” e “histórias”, o texto em análise seria uma história ou estória?

Pelo que foi narrado, tem como sabermos quando a estória aconteceu?

Você já vivenciou alguma situação semelhante?

Qual assunto foi abordado na estória?

Para quem esse tipo de texto foi escrito?

O texto lido pode ser considerado uma Narrativa?

## Atividade II do Anexo II Os Músicos de Bremen

Volte ao texto e observe que ele possui algumas informações no início. Dentro dos estudos realizados, podemos observar se há a presença de uma Etapa da Narrativa presente no texto. Nela, o autor descreve o cenário da narrativa. Como autor apresenta as informações para delimitar essa Etapa?

No texto lido, destaque as expressões que mostram o tempo e o espaço.

Quem são os personagens da estória?

O Autor cita seus nomes?

No decorrer do texto, o autor descreve um problema. Marque o trecho em que é possível identificar esse problema. Ao identificar o problema, destaque o trecho em que o narrador revela a reação dos personagens com relação ao problema inicial.

Como os personagens reagem frente ao problema apresentado no texto?

Destaque, pintando no texto a etapa Complicação.

Analise o final da narrativa e busque destacar a Etapa Resolução.

Ao lembrar o início da aulas e lendo o texto em estudo, descreva qual o propósito da narrativa de “Os músicos de Bremen.”

Conhecendo as Etapas da Narrativa enumere-as corretamente, de acordo com suas funções.

- |               |   |
|---------------|---|
| 1 Orientação  | ( ) Apresenta o problema que será resolvido                   |
| 2 Complicação | ( ) Avalia a estória  |
| 3 Resolução   | ( ) Apresenta a solução do problema                           |
| 4 Avaliação   | ( ) Apresenta o cenário e as ações iniciais dos participantes |

Após consolidar os conceitos sobre os termos 'histórias' e 'estórias' e as Etapas do Gênero Narrativa, passamos à etapa de **desconstrução (contexto)**. Distribuímos cópias impressas da narrativa 'O Pequeno Polegar' (Anexo III) e solicitamos que os alunos comentassem sobre a estrutura do texto.

Para contextualizar, relembremos o autor da narrativa, as Etapas e fases do gênero Narrativa. Essa abordagem permitiu que os alunos analisassem a estrutura da narrativa, identificassem as Etapas do gênero Narrativa em prática e desenvolvessem habilidades críticas e de análise.

**Figura 7:** Momento da desconstrução



Fonte: Dados da pesquisa.

**Figura 8:** Momento de desconstrução



Fonte: Dados da pesquisa.

Na aula seguinte, distribuimos cópias do texto 'O Pequeno Polegar' e iniciamos a leitura em voz alta, convidando os alunos a se voluntariarem para ler também. Após a leitura, discutimos a narrativa com os alunos, solicitando suas impressões.

Em seguida, retomamos as anotações sobre as Etapas e Fases da Narrativa e pedimos aos alunos que descrevessem o cenário da narrativa, tópico importante para estabelecer a Etapa de Orientação; além disso, foi interessante conhecer, no início da história, se havia alguma reação ou problema, visto que essas fases estão presentes na narrativa. Também questionamos em relação à Complicação e à Resolução do problema (como ficou a situação depois de tudo resolvido). Durante a leitura da narrativa, fomos descrevendo e mostrando no texto as Etapas e Fases, para que os alunos pudessem reconhecê-las.

Durante a aula, realizamos uma leitura compartilhada, iniciando pelo título. Solicitamos que os alunos fizessem inferências e levantassem hipóteses baseadas no título, que poderiam ser confirmadas ou ajustadas ao longo da leitura.

Ao longo da leitura, formulamos perguntas estratégicas para guiar os estudantes na observação das relações estabelecidas no texto, construindo significado e alcançando uma compreensão leitora profunda.

Essa abordagem incentivou o pensamento crítico, a análise textual e a interação ativa com o material, resultando em uma experiência de leitura enriquecedora e eficaz.

Durante a leitura, formulamos perguntas estratégicas para guiar os estudantes na análise do texto, como onde se passava a estória; como os personagens principais foram descritos, quando a estória aconteceu e em qual tempo verbal acontecia; quais elementos circunstanciais aparecem no texto e para que servem; quem são os personagens, o que fazem, onde vivem; como a estória se desenvolveu; como o cenário foi descrito na estória, etc.

A expectativa era que os estudantes identificassem o lugar em que se passava a estória e as características das personagens, mostrando a caracterização das fases cenário, problema, reação descrita no primeiro parágrafo e enfatizassem que esta faz parte da Etapa Orientação.

No decorrer da leitura, foi necessário orientar os alunos para que eles percebessem as Etapas e Fases no texto como a Complicação. Assim, notamos a presença das fases problema, reação e descrição, e, finalmente, perguntamos aos alunos como o problema foi solucionado para enfatizar a presença da etapa Resolução.

Para encerrar, perguntamos aos alunos o que eles acharam da narrativa, se perceberam mais alguma coisa durante a leitura, se as hipóteses que levantaram no começo se confirmaram ou não. Pedimos também que trouxessem o texto na próxima aula.

Nas aulas seguintes, prosseguimos com o momento de Desconstrução do texto. Os alunos realizaram leituras significativas da narrativa 'O Pequeno Polegar' (Anexo III) e desenvolveram a seguinte atividade:

### **Atividade do Anexo III O Pequeno Polegar**

Compreenda a organização das Etapas e fases da narrativa lida.

- a) Quem são as personagens da narrativa?
- b) Quem contou a estória? Como podemos ver isso?
- c) Que tipo de narrador está presente na estória?

- d) É possível reconhecer onde e quando a estória aconteceu?
- e) Que palavras ou expressões marcam isso?
- f) Identifique os tempos verbais aparecem na estória.
- g) Preste atenção em quanto e em quais momentos foi dividida a estória?
- h) Indique no texto por meio de chaves a Etapa de Orientação da estória.
- i) Destaque no texto as expressões que revelam o tempo e o espaço das ações.
- j) Transcreva a Complicação da narrativa. É possível reconhecer um problema apresentado no nesse trecho do texto?
- k) Como os personagens reagem frente ao problema? Transcreva as reações dos personagens diante das dificuldades encontradas.
- l) Você concorda com as atitudes tomadas pelo personagem protagonista? Você concorda com os atributos dados a ele na estória?
- m) Destaque no texto a Etapa Resolução? Como foi solucionado o problema na narrativa? Justifique sua resposta.
- n) Solicite a participação dos alunos para leitura compartilhada do texto. Dessa vez, o texto será dividido de acordo com as Etapas da Narrativa.

Prosseguindo os trabalhos, desenvolvemos o **Momento: Leitura Detalhada (Texto)**, em que realizamos a atividade em sala para que os alunos pudessem compreender a organização das Etapas e fases da narrativa lida.

- a) Preste atenção em quanto e em quais momentos foi dividida a estória.
- b) Indique no texto a Etapa de Orientação da estória.
- c) Transcreva a Complicação da narrativa.
- d) Marque no texto o momento em que ocorre o problema na narrativa.
- e) Como foi a Resolução da narrativa?
- f) Quem são as personagens da narrativa?
- g) Quem contou a estória? Como podemos ver isso?
- h) Que tipo de narrador está presente na estória?
- i) Onde a estória da narrativa aconteceu?
- j) É possível reconhecer quando a estória da narrativa aconteceu?
- k) Que palavras ou expressões marcam isso?
- l) Identifique os tempos verbais aparecem na estória.

Concluimos a primeira etapa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, tendo desconstruído o gênero narrativa. Em seguida, iniciamos a etapa de criação, escrita e avaliação da produção.

Nessa aula, planejamos o texto oralmente, discutimos o campo (Narrativa) para elaboração e organização das anotações na lousa, estruturando-o de acordo com as Etapas e fases do gênero narrativa.

Em sequência, os alunos narraram os fatos da estória, enquanto escrevíamos o texto no quadro, realizando observações necessárias conforme o gênero.

Essa abordagem prática permitiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos sobre a estrutura narrativa na criação de um texto original.

Assim, concluímos a primeira etapa do **Ciclo de Ensino e Aprendizagem**, com a desconstrução do gênero narrativa, e passamos para o momento da criação do texto, escrita e avaliação da produção. Durante essa aula, planejamos verbalmente o texto que seria elaborado, realizamos as anotações na lousa, para organizamos o texto conforme as Etapas e fases do gênero. Em seguida, os alunos foram descrevendo os fatos da estória e escrevíamos o texto no quadro, fazendo as observações necessárias segundo o gênero.

Propomos uma atividade para o **momento: produção textual coletiva**, que consistia na produção oral coletiva de uma narrativa. Para isso, organizamos os alunos em círculo. Nesta etapa, orientamos os alunos a pensarem nos elementos essenciais para desenvolver o texto consoante o gênero, por exemplo: os interlocutores, as personagens, o foco narrativo e a linguagem que seria utilizada. Antes de iniciarmos a produção coletiva, foi necessário passarmos algumas dicas para o desenvolvimento do trabalho. No planejamento do texto, precisávamos saber:

- a) Quem serão os personagens?
- b) Quais serão suas características físicas e psicológicas?
- c) Como será o cenário da narrativa para o desenvolvimento da Etapa Orientação?
- d) Qual linguagem será utilizada?
- e) O que acontecerá na vida das personagens para que seja iniciado uma Complicação? (apresentar algum fato da vida das personagens, que cria o problema).
- f) Com base na Complicação apresentada, o educando deverá criar situações em que o protagonista se envolva, com o intuito de solucionar seus problemas.
- g) Cuidado com a repetição de palavras (utilize sinônimos, pronomes pessoais, de tratamento e possessivos).
- h) Escolha adequadamente os marcadores temporais, pois eles serão importantes para indicar o tempo da narrativa (Ex.: ontem, amanhã, depois etc.)
- i) Como será a Resolução da estória?

### Atividade

Após estudarmos o gênero Narrativa nos textos lidos nas últimas aulas, chegou a nossa vez de produzir a nossa narrativa em conjunto. Vamos planejar nosso texto e logo em seguida produziremos a narrativa obedecendo às Etapas e fases, preenchendo todas as informações de cada etapa.

No momento **Construção Conjunta**, iniciamos a produção textual e pedimos que pensassem (coletivamente) em possibilidades para o início do texto. Fizemos as anotações no quadro, para que visualizassem as possibilidades. Em seguida, pedimos para darem seguimento à escrita da narrativa, conforme o planejado.

Passamos a anotar os fatos da estória que os alunos iam descrevendo, fazendo as observações necessárias segundo o gênero estudado, observando as Etapas e fases da Narrativa. Ao concluir a produção, realizamos a leitura da produção coletiva para a classe, chamando atenção para os elementos do texto e fazendo observações e alterações necessárias.

No **Ciclo de Ensino e aprendizagem**, desenvolvemos a etapa da **Construção do texto de forma independente**. Para o desenvolvimento dessa etapa, solicitamos aos alunos uma produção individual do gênero narrativa, seguindo as orientações utilizadas nas outras narrativas. Acompanhamos as etapas de produção lado a lado com os alunos, levando-os a refletir sobre a produção e se eles estavam seguindo as orientações estudadas nas aulas anteriores. Um fato que ficou evidente foi que as atividades realizadas adotando a metodologia do ciclo promoveram uma maior interação entre professora e estudantes, possibilitando uma maior aproximação entre eles, assim como já havia ocorrido no primeiro ciclo.

**Figura 9:** Analisando a produção independente



Fonte: Dados da pesquisa.

A etapa seguinte foi a de **avaliação da produção textual dos alunos**, na qual analisamos os textos, fazendo possíveis observações orais junto aos alunos, para orientá-los em relação à

revisão e à reescrita do seu texto. Os alunos revisaram o texto, nessa segunda avaliação foram orientados a uma nova reescrita.

Por fim, chegamos ao **momento da produção textual final**, após a reescrita dos textos individuais. Nessa etapa, realizamos uma última revisão para concluir o trabalho.

Com isso, encerramos o ciclo de sete semanas de intervenção pedagógica, desenvolvido entre outubro, novembro e dezembro de 2022. Durante esse período, os alunos vivenciaram uma experiência de aprendizagem inovadora, que integrava leitura e escrita.

A abordagem metodológica seguiu os princípios da Pedagogia de Gênero da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), percorrendo as seguintes etapas: “Preparação para a Leitura”, “Leitura Detalhada”, “Construção Conjunta”, “Escrita independente” e “Reescrita”.

Essa sequência permitiu que os alunos desenvolvessem habilidades de leitura crítica, escrita criativa e reflexão linguística, consolidando sua competência comunicativa.

Para coletar dados durante a pesquisa, utilizamos uma variedade de instrumentos, incluindo atividades de interpretação de textos e produções de textos, tanto coletivas quanto individuais. Esses materiais foram registrados em cadernos dos estudantes e folhas independentes.

O objetivo desses instrumentos foi estabelecer uma base comparativa para avaliar o desempenho dos estudantes em leitura e escrita, permitindo análise do progresso ao longo do estudo, a identificação de pontos fortes e fracos e a avaliação da eficácia da metodologia utilizada. Essa abordagem permitiu uma coleta de dados sistemática e rigorosa, fundamentando as conclusões da pesquisa.

Além disso, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Diários de campo, registrando acontecimentos e impressões sobre as atividades aplicadas.
- Gravações em áudio, para capturar interações entre a pesquisadora e os alunos.
- Fotografias dos momentos de implementação e das atividades desenvolvidas.

Esses instrumentos foram essenciais para a construção da investigação e análise dos resultados.

O corpus desta pesquisa consiste em 14 produções textuais elaboradas por estudantes, - 7 produções escritas iniciais e 7 produções escritas finais. Devido ao recorte da pesquisa, este estudo se concentrou na análise das produções de 7 alunos, todas organizadas no processo de leitura e escrita baseado no Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Essa abordagem permitiu uma coleta de dados rica e diversificada, proporcionando uma visão detalhada do processo de ensino e aprendizagem.

Para analisar os textos produzidos pelos alunos, adotou-se a abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), com foco específico na metafunção ideacional experiencial. Essa escolha se justifica pela capacidade dessa metafunção de revelar a construção de significados nos textos e explicar a representação da experiência humana nos discursos

A metafunção ideacional experiencial, conforme proposto por Halliday e Matthiessen (2014), permite examinar como os alunos construíram significados sobre o mundo, como representaram suas experiências e percepções e organizaram suas ideias e conceitos.

Essa abordagem fornece uma visão profunda sobre o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos.

A análise dos textos foi realizada por meio do sistema de transitividade, um recurso fundamental da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Esse sistema permite examinar a relação entre:

- Participantes (quem ou o que está envolvido)
- Processos (ações, eventos ou estados)
- Circunstâncias (condições, tempo, local, etc.)

Essa abordagem revela como os alunos constroem significados sobre o mundo ao seu redor, permitindo identificar padrões de representação da realidade, analisar a estruturação da experiência humana nos textos e entender a construção de significados em contextos específicos.

O sistema de transitividade, conforme proposto por Halliday e Matthiessen (2014), fornece uma visão detalhada sobre a organização semântica dos textos e a competência discursiva dos alunos.

Os seguintes passos foram seguidos na análise:

1. Identificação dos processos verbais: Foram identificados os verbos que expressam ações, eventos e estados nos textos.

2. Análise dos participantes: Foram examinados os papéis desempenhados pelos participantes nos processos verbais.

3. Exame das circunstâncias: Foram analisadas as condições, tempo e local em que os processos verbais ocorrem.

4. Identificação dos campos semânticos: Foram identificados os campos semânticos relacionados à experiência humana, como relações, eventos e transformações.

A utilização da metafunção ideacional experiencial e do sistema de transitividade permitiu uma compreensão profunda da construção de significados nos textos produzidos pelos alunos, revelando como eles pensavam e se expressam sobre o mundo.

### 3 TEORIAS BASILARES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que subsidia esta pesquisa, realizada em uma escola pública do município de Colinas, Maranhão. A investigação foca na leitura e escrita na escola, fundamentada na Pedagogia de Gêneros e no Ciclo de Ensino e Aprendizagem, desenvolvido pela Escola de Sidney.

#### 3.1 A Linguística Sistêmico-Funcional: Contribuições para a pesquisa

Para entender esta teoria, iniciaremos realizando uma apresentação de seus idealizadores. Além disso, para uma melhor compreensão, é de suma importância relatar o percurso da LSF.

Em meados do século XX o antropólogo Bronislaw Malinowski realizou os primeiros estudos reconhecendo que a língua é uma das manifestações mais importantes de um povo. Seu estudo sobre a Teoria da Língua e seu uso em contexto acabou influenciando os estudos do linguista John Rupert Firth (FUZER, 2014), dando início às esquematizações desse princípio da linguagem. Michael Alexander Kirkwood Halliday, aluno de Firth, a partir da década de 60 deu continuidade aos estudos linguísticos de seu mestre acerca da Gramática de Escala e Categoria.

A LSF teve um maior avanço nos anos 80 com o seu principal fundador, o linguista britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday. Trata-se de uma teoria que propõe descrever o funcionamento da língua a partir da perspectiva que inclui a análise do sistema linguístico, considerando o contexto e o uso. Os princípios teóricos da LSF estão baseados nos estudos de Halliday (1978; 1985; 1994), Halliday e Hasan (1989), Halliday e Matthiessen (2004; 2014), Eggins (1994; 2004), Martin e Rose (2003), Thompson (2004; 2014), Kress e Van Leeuwen (1996; 2006) e de muitos outros teóricos que focalizam o estudo da língua em uso.

O trabalho de Halliday decorre de suas observações e investigações sobre o desenvolvimento da linguagem, que se baseiam no domínio do uso e do funcionamento da língua nos processos linguísticos. Para a LSF, a linguagem é configurada “como um sistema de escolhas, utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais” (VIAN JR., 2001, p. 147). Essa abordagem de sistemas funcionais envolve a visão da linguagem como um fenômeno social e culturalmente construído.

Para Halliday (1989), o caráter social da linguagem é baseado em sua relação indissociável com a estrutura social. Esta, por sua vez, representa um aspecto particular da

experiência humana, baseada em trocas estabelecidas a partir de relações em ambientes sociais cujo significado deriva das atividades sociais nas quais essas trocas estão inseridas. Para o teórico funcionalista, como já foi relatado anteriormente, a língua é concebida como um sistema semiótico em que as escolhas são condicionadas por três fatores: a relação do sujeito com outro; a relação do sujeito com mundo; e a relação do sujeito com as estruturas linguísticas, ou seja, com a língua.

Logo, entende-se que para o funcionalismo, “a língua é um instrumento de interação social” (NEVES, 1997, p. 43) e seu objetivo principal é estabelecer a comunicação entre os falantes. Ao analisarmos a presente afirmação percebemos o princípio funcionalista de que se a língua é instrumento, seus usuários detêm poder sobre ela. Sendo assim, a linguagem, na perspectiva sistêmico-funcional, é concebida como um sistema de escolhas, utilizada em um meio social, de modo que os indivíduos possam desempenhar papéis sociais (NEVES, 2004).

Diante disso, faz-se necessário deixar claro esta compreensão de língua, já que a abordagem que sustenta nossa proposta compreende o ensino de análise linguística numa abordagem funcionalista, por esta entender que a língua é um sistema adaptável, devido a se acomodar às necessidades comunicativas e cognitivas dos usuários e ao fato de que as gramáticas refletem essa acomodação. Ou seja, na perspectiva Hallidayana, a língua tem sido aprendida porque ela serve a propósitos funcionais.

Para Halliday (1976), a definição de uma língua não necessita ter como base apenas o conhecimento das estruturas linguísticas, mas sim o uso que fazemos dela para desempenhar funções determinadas na vida social. Segundo o autor,

Uma língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas por meio das quais os significados podem ser realizados. A questão é antes: “como esses significados são expressos?”. Isso põe as formas da língua numa perspectiva diferente: como meios para um fim, mais que como um fim em si mesmas (HALLIDAY, 2004, p. 14).

No entendimento do linguista, a língua é encarada como um instrumento flexível, emergente, já que está sujeita às pressões do uso. Para Halliday (1998), a língua desempenha um papel importante e de grande relevância social, em virtude de ser por meio dela que o ser humano interage, seja na família, no trabalho, na escola, apresentando características peculiares e desvendando seus modos de atuar, suas crenças, seus valores, sua cultura, etc.

Desta maneira, entende-se que a LSF é uma teoria que trata a linguagem como uma rede de possibilidades na qual os usuários fazem escolhas para transmitir determinados significados em contextos específicos. Desse modo, todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem, exigindo dos usuários uma vasta experiência em identificar, distinguir e classificar

essas escolhas em diferentes situações. Empiricamente, todos conseguimos identificar o uso adequado ou inadequado da linguagem, e assim, em algum momento de nossa atuação como agentes sociais e autores, adotamos uma visão funcional da linguagem.

Sendo assim, a LSF (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) entende a língua como sendo estruturada por muitos sistemas, e cada um desses sistemas representando um tipo de escolha e de sentido, realizados inconscientemente, elaborado pelos falantes, partindo daí a ideia de sistêmico, e, por fim, essas escolhas servem para os falantes realizarem coisas com a língua. Logo, a linguagem sempre é usada para alguma finalidade.

Como vimos, a função primordial da linguagem é produzir sentido, que ocorre nas escolhas dos usuários de uma língua ou de outro sistema de símbolos; essas escolhas são influenciadas pelo contexto social imediato em que a língua é usada e pela cultura na qual esses usuários estão inseridos. Segundo Halliday (2004),

[...] 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).

A linguagem é considerada um sistema de significados (portanto, um sistema de signos), que, juntamente com outros sistemas de signos, constitui a cultura humana (HALLIDAY, 1989). É definida como uma forma de expressão de linguagem natural, não inventada e humanamente apropriada (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

### **3.2 Linguagem, Texto e o Contexto segundo a LSF**

Para desenvolver este estudo, foi pertinente entendermos o que é o texto e contexto segundo a LSF. Pode-se definir o texto como a materialização da linguagem, destinado à troca social; é a linguagem funcional, e por funcionalidade podemos definir a linguagem fazendo seu trabalho em algum contexto, ao contrário das palavras soltas e isoladas. Assim, “qualquer instância de linguagem viva que esteja desempenhando algum papel em contexto de situação chamaremos de texto” (HALLIDAY, 1985, p. 10; tradução livre).

A LSF é voltada para o estudo do texto, com base em uma análise funcional. Quando as pessoas falam ou escrevem, produzem texto; logo, texto é o que os ouvintes e os leitores se envolvem e interpretam. O termo “texto” refere-se a qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que o conheça. Podemos caracterizar o texto como linguagem funcionando no contexto (HALLIDAY; HASAN, 1976; HALLIDAY, 2010).

A linguagem é, primordialmente, um recurso para construir significado; assim, o texto é um processo de significação contextualizada. Dessa forma, a linguagem, enquanto sistema, se concretiza em textos e é estruturada de acordo com suas finalidades sociais.

O texto, para Halliday (1989), é feito de sentidos, é troca social de significados, sendo “qualquer instância da linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 4-5). Para um melhor entendimento, precisamos compreender que texto e contexto são elementos do mesmo processo, visto que o contexto se constitui um outro texto que se relaciona com o texto principal, englobando acontecimentos não verbais e o ambiente geral no qual se desenvolve, de modo a conceber uma ponte entre o texto e a situação em que ele acontece (HALLIDAY; HASAN, 1989).

O texto, na LSF, é uma entidade semântica que se constitui como um processo contínuo de escolhas e como produto, resultado do contexto de situação e de cultura. Como foi citado anteriormente, ele é visto como uma possibilidade de troca de sentidos e permite uma interação entre os participantes. De acordo com Halliday (1978),

O texto é a 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. 122).

Segundo Halliday (1978), é possível notar que todo texto carrega consigo interferências, ou seja, marcas do contexto em que ele foi concebido. O próprio uso da linguagem tem a finalidade de criar sentido e produzir sentido. À vista disso, qualquer linguagem é usada para um propósito. Diante disso, cada texto é entendido como interativo e único, pois diferentes textos possuem finalidades comunicativas específicas vinculadas ao contexto de produção, consumo e circulação.

Sendo assim, cada contexto está intimamente ligado a quem o produziu, para quem foi produzido e como e onde é utilizado, respectivamente. Desse modo, “um texto é produto do seu entorno e funciona nele” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 24). Nesse sentido, a LSF entende o contexto como envoltura entre Contexto de Cultura e Contexto de Situação, de acordo com o que observamos na Figura 10:

**Figura 10:** Texto em contexto

**Fonte:** Fuzer e Cabral (2014), baseado em Halliday (1989).

Como podemos observar, o texto está sempre inserido no contexto de cultura e no contexto de situação. Diante disso, compreender o conceito de contexto, seja o contexto de situação quanto o contexto cultural, é de grande importância para a LSF, visto que um texto pode revelar informações sobre a língua e seu funcionamento. Nessa perspectiva, Gouveia (2009) afirma que

Do ponto de vista da LSF, todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura. Trata-se de dois níveis que, no plano de estratificação do sistema, correspondem a níveis extralinguísticos, sendo que a sua relação com os níveis linguísticos, em que o estrato do contexto se realiza no estrato do conteúdo (GOUVEIA, 2009, p. 13).

A existência de ambos os contextos é extremamente significativa para a compreensão do sentido completo de um texto. Como é pressuposto da LSF essa relação entre o uso da língua e o ambiente social em que ela é usada, é de grande relevância considerar esse ambiente no estudo do texto (HALLIDAY, 1989). De acordo com Fuzer e Cabral (2014),

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, a justiça etc. o contexto de cultura relaciona-se, assim, ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições, (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26).

O Contexto de Cultura consiste em um imenso sistema de significados dentro do qual vários outros sistemas de signos são implementados. Um desses sistemas é a linguagem. À vista disso, o contexto de cultura define como os significados são construídos.

Halliday e Hasan (1985) mencionam que é a partir dos significados que são incorporados e associados ao gênero que ele se consolida. Logo, o contexto de cultura influencia esses significados, determinando o gênero a partir dessa composição contextual.

No que se refere ao Contexto de Situação, este inclui o ambiente imediato em que o texto é produzido. Nesse caso, compreende o que está acontecendo fora do texto e do Contexto de Cultura. Halliday (1985) definiram três variáveis que caracterizam o contexto de uma situação: Campo, Relação e Modo.

O **Campo** reporta-se “à codificação da experiência, àquilo de que se fala, ao assunto do texto” (GOUVEIA, 2009, p. 27). O campo constitui o ambiente institucional em que ocorrem os eventos de uso da linguagem, ele compreende o foco das ações verbais ou não verbais que estão sendo realizadas, bem como seus objetivos. Logo, a variável Campo especifica a atividade, o que está acontecendo.

No que se refere à variável **Relação**, pode-se definir como a relação entre os participantes do ato comunicativo e seu tipo de interação. Observa-se que está associado aos interlocutores e às relações estabelecidas entre esses participantes do texto, tais como distanciamento social, à hierarquia entre eles e os aspectos emocionais envolvidos assim como contato mais constante ou eventual (HALLIDAY; HASAN, 1989).

Já a variável **Modo**, pode-se definir como o meio utilizado como canal de comunicação, a forma como o conteúdo é comunicado diz respeito ao tipo de linguagem, meio (oral ou escrito, ou ainda se ele é escrito para ser falado) ou canal (áudio – oral, escrito, gráfico – visual) que estabelece a comunicação, que pode ser falada ou escrita (HALLIDAY; HASAN, 1989). Essas três variáveis definem a composição discursiva do texto, bem como as escolhas de linguagem que implementam o texto, como ilustra o Quadro 2:

**Quadro 2:** Variáveis do contexto de situação

VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO		
Campo	Relação	Modo
Atividade	Participantes da situação. Quem fala ou escreve	Linguagem constitutiva ou auxiliar
Objetivo	Quem ouve ou lê	Meio oral, escrito e/ou não verbal
Finalidade	Participantes no texto Distância social	Canal gráfico ou fônico

**Fonte:** Fuzer e Cabral (2014, p. 30).

Como é possível observar, a linguagem, na perspectiva sistêmico-funcional, é realizada como um sistema de escolhas, utilizada em um meio social, de modo que os indivíduos possam exercer papéis sociais.

### 3.3 Metafunções da Linguagem

A LSF apresenta três funções que constituem os propósitos principais da linguagem, as quais estão correlacionadas com as variáveis de contexto de situação. Cada uma das variáveis do contexto reflete uma função da linguagem identificada por Halliday (1994). Halliday e Hasan (1989) definem função, inicialmente, da seguinte forma:

No seu sentido mais simples, o termo ‘função’ pode ser entendido como um sinônimo para a palavra uso. (...) As pessoas fazem diferentes coisas com a linguagem; ou seja, elas esperam atingir, através da fala e da escrita, do ato de ouvir e da leitura, um grande número de diferentes objetivos e propósitos (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 15).

Assim, Halliday e Hasan (1989) tomam o termo “função” com o sinônimo de Uso, já que ao nos referirmos as funções da linguagem revelamos como os indivíduos usam a língua e os diferentes propósitos e objetivos que os usuários desejam alcançar por meio dela. Gouveia (2009) afirma que:

(...) a linguagem desempenha três funções fundamentais, para além da função comunicativa, equacionada como primordial e básica por um aparelho teórico que encara a troca e a negociação do significado como a razão da existência da linguagem. Concretizando, a linguagem serve para expressarmos conteúdo, para darmos conta da nossa experiência do mundo, seja este o real, exterior ao sujeito, seja este o da nossa própria consciência, interno a nós próprios; mas a linguagem serve também para estabelecermos e mantermos relações sociais uns com os outros, para desempenharmos papéis sociais, incluindo os comunicativos (GOUVEIA, 2009, p. 15).

Em seus trabalhos, Gouveia (2009) cita que “tais funções da linguagem recebem os nomes de função ideacional, de função interpessoal e de função textual”. No que se refere à **Metafunção Ideacional**, está voltada ao conceito de Campo, diz respeito à prática de natureza social, corresponde ao que é dito ou escrito, ou seja, representa experiências. Já a **Metafunção interpessoal**, está voltada ao conceito de Relações e representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes (falantes/ouvintes ou leitores/escritores).

E, por fim, a **Metafunção textual**, que está voltada ao conceito modo (oral ou escrito, verbal ou multimodal), é responsável pela organização da informação e materializa assim o produto das duas outras funções por meio do texto. Vejamos um resumo, no quadro, a seguir, elaborado a partir de Gouveia (2009).

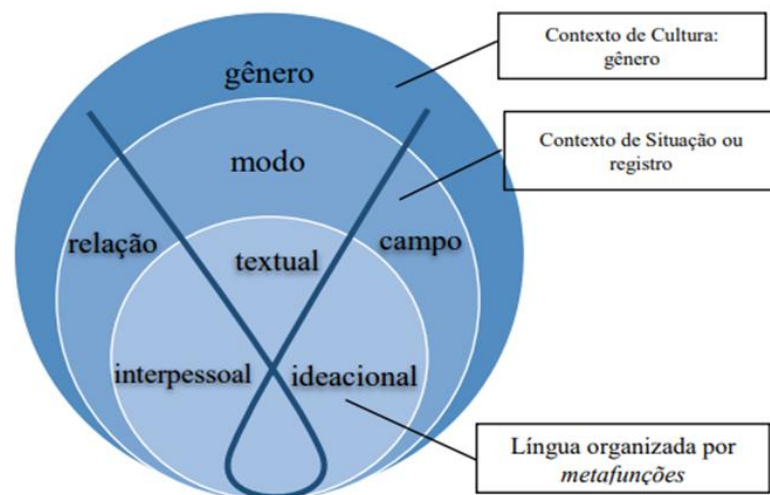
**Quadro 3:** As variáveis de registro e a sua relação com as metafunções

Metafunção	Significado	Parâmetro do Contexto
Ideacional	Construção do mundo e da experiência	Campo
Interpessoal	Estabelecimento de relações entre as pessoas	Relações
Textual	Organização da linguagem de forma coerente	Modo

Fonte: Gouveia (2009).

Na perspectiva Sistêmico-Funcional, o conceito de Contexto de Cultura é entendido como práticas mais amplas, o que inclui a ideologia, as convenções sociais e as instituições que estabelecem os propósitos sociais das interações. Assim, “o contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306). A autora ainda afirma que “as três variáveis do contexto de situação - campo, relações e modo - influenciam as escolhas linguísticas porque refletem as metafunções da linguagem: representar a experiência, interagir com as pessoas e criar mensagens coerentes” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 320).

Logo, como contexto de situação compreende-se o ambiente imediato no qual o texto acontece, e por contexto de cultura, os modos de vida, relacionado a ideologias, crenças, valores culturais. O contexto de situação constitui-se e é caracterizado pelos elementos campo, relações e modo, intimamente ligados às Metafunções (Ideacional, Interpessoal e Textual). A Metafunção Ideacional tem como objetivo representar o mundo, a Metafunção Interpessoal, instrumento de interação e a Metafunção Textual, responsável por organizar a informação.

**Figura 11:** O gênero em relação ao registro e à Língua

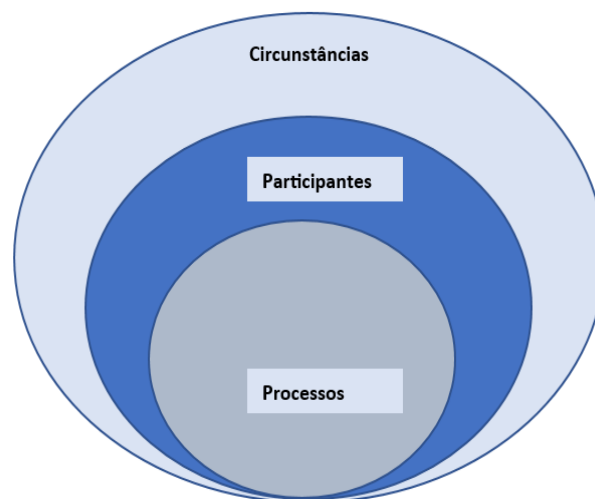
Fonte: Eggins e Martin (1997, p. 243).

Para Halliday e Mathiessen (2014), essas experiências do mundo material e do mundo da nossa consciência possuem diferenças, de modo que as experiências do mundo exterior podem ser definidas como os acontecimentos, os eventos, as ações que os atores fazem ou pretendem fazer. Já as experiências do mundo interior, “podem ser definidas como as lembranças, o estado de espírito, as reações e as reflexões que se verificam no nível da consciência” (FUZER; CABRAL, 2014).

Halliday e Mathiessen (2004) mencionam que a metafunção ideacional engloba dois componentes, o **experiential** – relacionado ao sistema de transitividade, e o **lógico** – relacionado com as interrelações das orações que estão amparadas pelos processos.

Para compreendermos melhor o termo Transitividade, precisamos esclarecer que esse termo não diz respeito à transitividade estudada na visão da gramática tradicional, na qual se refere à relação entre os verbos e seus complementos. Na perspectiva da LSF, a Transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, a qual se compõe de acontecimentos (Processos) que envolvem instituições (Participantes) e eventuais circunstâncias de tempo, lugar, modo, entre outros (Circunstâncias).

**Figura 12:** Componentes da oração



**Fonte:** Adaptado a partir de Fuzer e Cabral (2010).

Neste ponto, entendemos ser necessário compreender alguns conceitos. Primeiramente, o que podemos definir como Processo? O **Processo** pode ser designado como as ações e experiências vividas pelos humanos, aspectos do mundo físico, mental e social, desenvolvendo-se através do tempo. Ele é representado pelos grupos verbais; logo, é o núcleo da Transitividade e assim é o que define os participantes (FUZER; CABRAL, 2014).

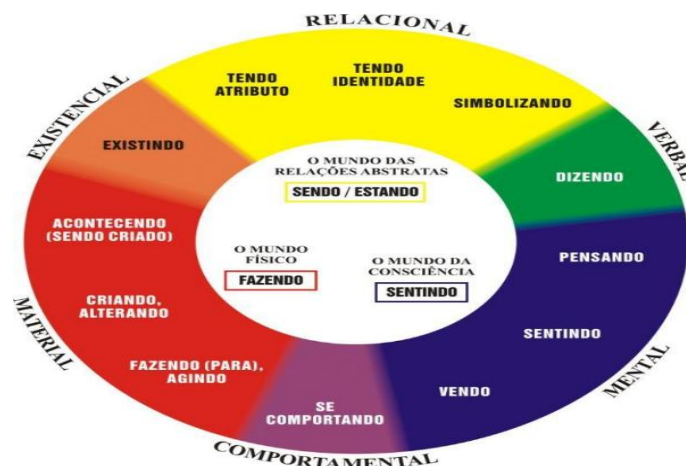
No que se refere aos **Participantes**, podemos descrevê-los como as entidades envolvidas, seres animados, inanimados, pessoas ou coisas, que levam ao acontecimento do processo ou são atingidos por ele, sendo representados pelos grupos nominais. Já a **Circunstância**, indica informações adicionais atribuídas aos diferentes processos. É um componente opcional que indica o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desenrola; ela é representada pelos advérbios.

Halliday e Mathiessen (2004) sugerem o sistema de transitividade da língua apresentando como os elementos responsáveis por agrupar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir, e assim ordenar e representar nossas experiências. Esse sistema apresenta uma condição de entrada chamada de experiencial, permitindo, para a representação de um fragmento da experiência, a escolha de um dos três processos principais e mais três secundários disponíveis (material, mental, relacional, verbal, comportamental ou existencial). Fuzer e Cabral (2014) consideram que

Transitividade é, na GFS, um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação dos processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comporta-se.) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 41).

Diante dessa afirmação, podemos observar que a dimensão ideacional do significado permite que os leitores/ouvintes realizem perguntas sobre quem está agindo, quais ações estão sendo tomadas e quem ou o que se alinha com essas ações. A Figura 13 resume essas informações.

**Figura 13:** Descrição dos processos segundo Halliday e Mathiessen



**Fonte:** Adaptado a partir de Halliday e Mathiessen, (2004, p. 172).

Ao observarmos a Figura 13, é possível analisar a distribuição dos seis tipos de processos do Sistema de Transitividade da LSF categorizados de acordo com seu

significado semântico. Tendo em vista esta distribuição, podemos defini-los da seguinte maneira:

- Material: ação concreta do ator;
- Mental: Representa a percepção de alguém sobre algo;
- Relacionais: estabelece uma relação entre dois elementos diferentes;
- Comportamental: oração de único participante, dotado de consciência;
- Verbal: processo de “dizer”, denotado pelo verbo *dicendi*;
- Existencial: indica a existência de algo; o participante principal é o “existente”.

### 3.4 Gênero na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

Entendemos a língua por meio dos gêneros e dos textos que os incorporam. Empregar a percepção funcional da linguagem significa ver a língua como um processo de construção de significado que é coerentemente tecido para criar uma unidade de significado e propósito a partir de contextos culturais e sociais. Contexto e texto estão tão entrelaçados, uma vez que para entender um texto é preciso estudar seu contexto, assim como é preciso saber usar o conhecimento sobre o contexto para entender como o texto funciona. Texto e contexto estão associados à construção de sentido do que é dito ou escrito no contexto social em que é desenvolvido e interpretado (HALLIDAY; HASAN, 1991).

No decorrer do nosso estudo, observamos que o uso da língua acontece no contexto social, dividido em contextos de Situação e de Cultura. Segundo Halliday (2014), para um bom entendimento é necessário saber que contexto e língua estão interrelacionados. Para o autor, a identificação das escolhas de significado depende da análise do contexto no qual ocorreu a produção do texto. Assim, podemos dizer que o texto é resultado de dois contextos sociais: o Gênero (Contexto Cultural), e o Registro (Contexto Situacional).

O gênero, de acordo com a perspectiva Sistêmico-Funcional, é definido em termos do seu propósito social (EGGINS; MARTIN, 2000) e em função de sua finalidade social (EGGINS; MARTIN, 2000), que implica o uso da linguagem para a realização de atividades culturalmente estabelecidas. As diferenças de propósito impulsionadas pelo contexto sociocultural podem ser observadas na estrutura textual, apresentando os padrões de linguagem característicos de cada gênero. A estrutura linguística do texto codifica o significado do contexto imediato, e suas categorias – Campo, Relação e Modo – descrevem alterações de texto.

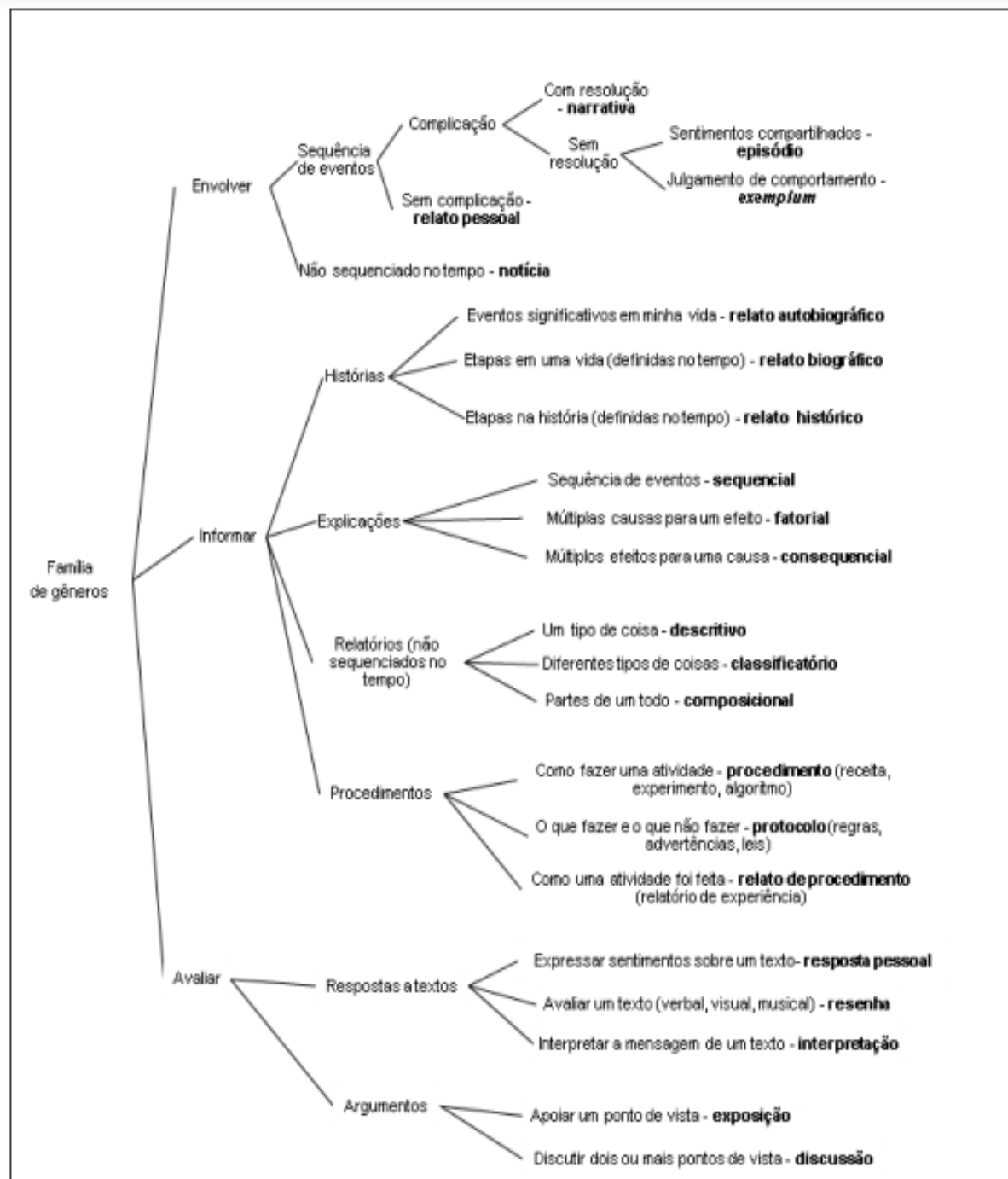
De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os gêneros são entendidos como processos sociais orientados para um fim e desenvolvidos em etapas, conforme definição

apresentada por Martin (2000, p. 5). No entanto, nos estudos sobre gêneros na perspectiva Sistêmico-Funcional realizados no Brasil, observa-se que, atualmente, "não há uma organização em famílias que compartilham propósitos ou estruturas semelhantes, como na LSF, mas uma distinção entre gêneros orais e escritos" (FUZER; GERHARDT, 2020, p. 60).

Para os pesquisadores australianos, os gêneros textuais são constituídos e modificados nas interações sociais, visando atender às necessidades de entidades, atividades, eventos, participantes e interações. Ao trabalhar com o ensino de gêneros, o professor deve compreender sua estrutura e função, atuando como intermediário no processo de aprendizado. Isso implica entender que o gênero é um sistema organizado em partes com propósito específico, como engajar, entreter, informar ou avaliar textos e pontos de vista.

Segundo Martin e Rose (1992), os gêneros são agrupados em famílias de acordo com sua finalidade e estrutura esquemática. Essa compreensão permite ao professor orientar os alunos na organização eficaz do gênero para fins comunicativos.

**Figura 14:** Famílias de gêneros, da Escola de Sydney



**Fonte:** Fuzer, Gerhardt, Vian Jr. (2021), traduzido e adaptado a partir de Rose e Martin (2012, p. 312), com base em Rose (2018) e Pires (2017).

Ao analisarmos os gêneros mapeados pelo grupo de pesquisadores australianos do grupo de pesquisa de Martin, podemos observar que para agrupar os gêneros em uma mesma família, eles necessitam compartilhar um propósito sociocomunicativo e etapas similares (MARTIN; ROSE, 2008). Rose e Martin (2012, p. 128) reiteram que “qualquer texto tem múltiplos propósitos; é o seu propósito principal que molda seu estadiamento e a família de gêneros à qual pertence”. Desse modo, o que os constitui em uma família são as semelhanças comuns a

determinadas famílias de gêneros (Envolver, Informar e Avaliar), como podemos observar no Quadro 3. Dentre essas famílias, está a família de gêneros das Estórias, que é o foco desta dissertação.

Segundo Martin e Rose (2012), os gêneros da família das Estórias foram agrupados em relato (para contar eventos); narrativa (resolver uma complicação); exemplo (julgar caráter ou comportamento compartilhar); episódio (uma reação emocional) e notícia (relatar eventos atuais). Diante disso, observamos que a Narrativa é um gênero que tem como objetivo específico "solucionar uma complicação" em uma estória.

De acordo com Martin e Rose (2008), as estórias geralmente iniciam com a etapa de Orientação, a qual apresenta o contexto e as personagens. As fases seguintes ocorrem de acordo com a finalidade específica da estória. Para Rose (2011, p. 6), as “estórias podem ser sobre experiências pessoais reais ou ficção”.

No que se refere à terminologia de história (*histories*) e estória (*story*) no cenário brasileiro, faz-se necessário uma diferenciação dos termos, definindo, assim, estórias como textos que têm como propósito envolver o leitor, e histórias como textos que relatam eventos e fatos reais (MARTIN; ROSE, 2008). O termo estória (*story*) é utilizado para fazer alusão a “textos que têm por propósito compartilhar experiências reais ou imaginárias para entretenimento (sem compromisso com fatos em sua totalidade)”, conforme Fuzer e Gerhardt (2020, p. 747).

Segundo Fuzer, Gerhardt e Vian Jr. (2021), há uma vasta discussão sobre os termos “estória e história”, não havendo um consenso sobre essa questão terminológica. Porém, os autores sugerem alternativas para sanar as necessidades dos professores no cenário brasileiro. Desse modo, Fuzer, Gerhardt e Vian Jr. (2021) ponderam:

Com relação às alternativas que apresentamos para as nomeações dos gêneros que, na perspectiva sistêmico-funcional, compartilham o propósito comunicativo de envolver leitores e ouvintes (*story*) e de informar sobre eventos passados (*histories*), ponderamos que a primeira delas – resgate do termo “estória” em contraponto com “história” – seja a proposta de uso mais pertinente em nosso contexto (FUZER, GERHARDT; VIAN JR., 2021, p. 249).

Dessa forma, ao seguir a sugestão dos autores em relação à diferenciação terminológica, eles afirmam que a adoção do termo "estória" contribui para a ampliação dos conhecimentos, uma vez que essa palavra carrega um significado distinto daquele atribuído ao termo "história".

**Quadro 4:** Família de gêneros, com base em Rose (2013, p. 4) e em Rose e Martin (2012)

	<b>GÊNERO</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ETAPAS</b>
Estórias	Relato	Contar eventos	Orientação Registro de eventos
	Narrativa	Resolver uma complicação	Orientação Complicação Resolução
	Exemplo	Julgar caráter ou comportamento compartilhar	Orientação Incidente Interpretação
	Episódio	Uma reação emocional	Orientação Evento notável Reação
	Notícia	Relatar eventos atuais	Lead Ângulos
Histórias	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de estágios
	Biografia	Relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de estágio
	Relato histórico	Relatar etapas históricas	Background Registro de estágios
	Explicação histórica	Explicar etapas históricas	Background Explicação de estágios
Explicações	Explicação sequencial	Explicar uma sequência	Classificação Descrição
	Explicação condicional	Causas e efeitos alternativos	Classificação Descrição: tipos
	Explicação fatorial	Múltiplas causas para um efeito	Classificação Descrição: partes
	Explicação consequencial	Múltiplos efeitos para uma causa	
Procedimentos	Procedimento	Como fazer experimentos e observações	Objetivo Equipamento Passos
	Protocolo	Prescrever e proscreever ações	Objetivo Regras
	Relato de procedimento	Relatar experimentos e observações	Objetivo Método Resultados
Relatórios	Relatório descritivo	Classificar e descrever entidades	Classificação Descrição
	Relatório classificatório	Descrever tipos de entidades	Classificação Descrição: tipos
	Relatório composicional	Descrever as partes de um todo	Classificação Descrição: partes
Respostas e textos	Exposição	Defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	Discussão	Discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução
Argumentos	Resenha	Avaliar um texto literário, visual ou musical	Contexto Descrição do texto Avaliação
	Interpretação	Interpretar a mensagem de um texto	Avaliação Sinopse/descrição do texto Reafirmação
	Pessoal	Reagir emocionalmente a um texto	Avaliação Reação

Fonte: Silva (2018, p. 316).

No Quadro 4, Martin e Rose (2008) apresentam as famílias de gêneros escolares conforme a Teoria de gêneros de textos com base na Escola de Sydney, que descreve que cada texto percorre uma sequência ordenada para alcançar seu objetivo, ou seja, é preciso mais de um passo para que se possa alcançar o propósito sociocomunicativo do gênero.

Desse modo, Gouveia (2013) diz que textos que compartilham uma finalidade sociocomunicativa e etapas parecidas podem ser reunidas em uma mesma que foi denominada de “família de gêneros”. Os estudiosos da Escola de Sidney consideram o gênero como um “processo social organizado em etapas e orientado por propósitos sociais” (MARTIN; ROSE, 2012, p. 1).

No Quadro 5, apresentamos exemplos de fases que constituem as Etapas do gênero Narrativa, as quais são mais variáveis e podem ser exclusivas de um determinado texto (MARTIN e ROSE, 2008, p.82).

**Quadro 5:** Fases e funções que constituem etapas da Narrativa

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

Fonte: Fuzer, Gerhardt e Weber (2016). Traduzido e adaptado a partir de Martin e Rose (2008, p. 82).

### 3.5 Pedagogia de Gênero e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem

A escola desempenha papéis fundamentais na sociedade, tais como socializar e democratizar o acesso ao conhecimento e proporcionar a construção moral e ética dos estudantes. Para isso, é necessário organizar ações de trabalho para promover um ensino efetivo.

Para colaborar com este trabalho de pesquisa, compartilhamos os estudos dos pesquisadores australianos, que observaram uma grande lacuna nas pesquisas sobre os tipos de escrita na escola primária, e a partir deste estudo desenvolveram um Ciclo de Ensino de Gênero, ficando conhecido como Pedagogia baseada em Gêneros ou Pedagogia de Gêneros, cuja finalidade é fazer com que educação na escola seja mais igualitária, possibilitando com que a

distribuição do conhecimento alcance a todos. Nesse sentido, a Pedagogia de Gêneros se tornou relevante porque foca na preparação de todos os alunos para realizarem as tarefas com sucesso (ROSE; MARTIN, 2012).

A Pedagogia baseada em gêneros é fundamentada na teoria da LSF de (HALLIDAY, 1978; 1985; 1993; 2004; 2014), e também na Teoria de Gênero e Registro (MARTIN, 1992; EGGINS; MARTIN, 1997; MARTIN; ROSE, 2008). Os responsáveis pela proposta da Pedagogia de Gênero na abordagem Sistêmico Funcional estão ligados ao grupo de pesquisadores constituído por Joan Rothery, Frances Christie e David Rose e coordenado por Jim Martin.

O referido Programa de letramento foi iniciado nos anos 80 e desenvolvido ao longo de três décadas, partindo de três diferentes projetos, sendo eles: *Writing Project e Language and Social Power*, *Write It Right*, e *Reading to Learn*.

O projeto foi desenvolvido em três etapas. A primeira iniciou-se na década de 1980, cuja fase foi designada de **Linguagem e poder social**; a segunda fase, com foco na descrição dos gêneros que os alunos devem ler e escrever, nos anos 1990, foi chamada de **Escrever corretamente**; e por fim, ocorreu o desenvolvimento de uma metodologia para integrar leitura e escrita com a aprendizagem, nos anos 2000, designada de **Ler para Aprender**. O objetivo principal desse programa é envolver os estudantes com o conhecimento explícito sobre a linguagem.

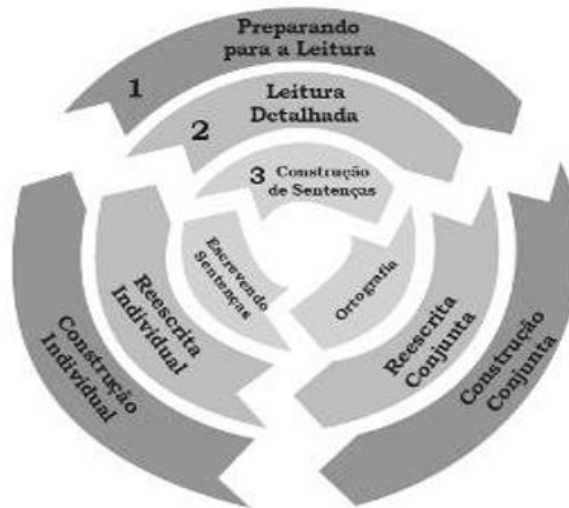
No Brasil, os pesquisadores que têm aprofundado os estudos baseados na Escola de Sydney e têm se destacado por adequá-los à realidade brasileira são Gouveia (2013), Fuzer (2017), Fuzer *et al.* (2015; 2016), Muniz da Silva (2007; 2015) e Silva (2015), além de outros com trabalhos reconhecidos pela comunidade acadêmica.

A Pedagogia de Gêneros é definida por Gouveia (2014, p. 215) como “um ciclo de ensino e aprendizagem que tem como pressuposto pedagógico a necessidade de trabalhar exaustivamente textos que sirvam de modelos para a produção dos alunos”. Ela sugere atividades envolvendo gêneros textuais, sendo este um fator muito relevante, visto que o ensino de língua portuguesa é indissociável da prática social.

Na Pedagogia de Gênero, a análise de textos é uma forma de professores e alunos se tornarem sujeitos letrados, ou seja, capazes de desconstruir textos e classificá-los dentro do contexto de sua finalidade social. O princípio básico desta metodologia é o de que alunos que leem mais escrevem melhor. Desse modo, as atividades sugeridas englobam leitura e escrita relacionadas aos conteúdos curriculares adequados ao nível escolar.

O referido programa é organizado em três etapas: **Desconstrução**, **Construção Conjunta** e **Construção Independente**. Essas etapas são desenvolvidas para que os docentes busquem aprimorar as habilidades de leitura e interpretação de seus alunos, e são subdivididas em três estratégias.

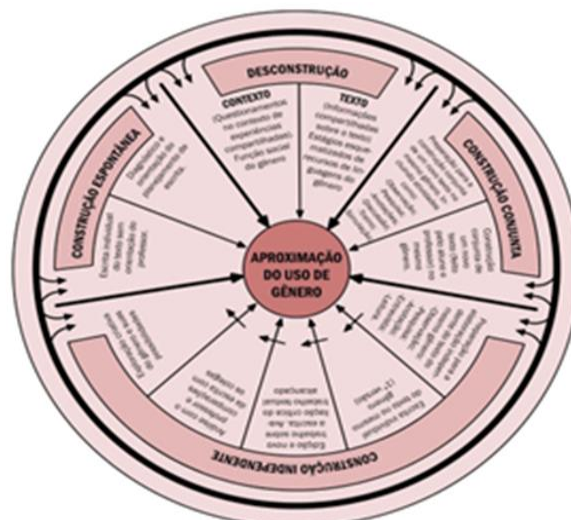
**Figura 15:** Ciclo de Ensino e aprendizagem



Fonte: Pereira e Bezerra (2018), traduzido de Martin (2016).

A Figura 15 apresenta as etapas classificadas por Martin (2016). Nela, descreveremos passo a passo para a aplicação do Ciclo de Ensino e aprendizagem de acordo com os níveis. No **primeiro nível do Ciclo de Ensino e aprendizagem**, pode-se perceber a presença de três estratégias: que são elas: preparação para a leitura, construção conjunta e escrita autônoma.

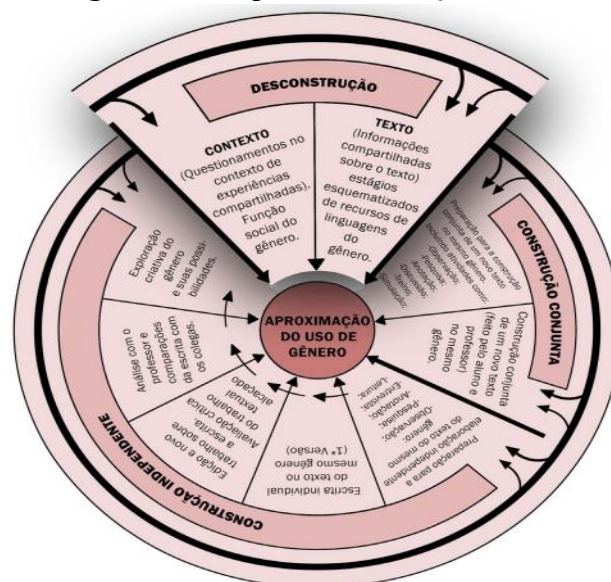
**Figura 16:** Ciclo de Ensino e aprendizagem



Fonte: Oliveira (2019, p. 5) adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, p. 64).

Na estratégia **Preparação para a Leitura**, o professor seleciona os textos que serão trabalhados, pois estes serão utilizados como modelo para ser desenvolvido na produção escrita. É o momento denominado de desconstrução do texto, que é iniciado com a apresentação de vários textos do mesmo gênero, em que o professor apresenta detalhes do texto selecionado, tendo como objetivo para esta estratégia o entendimento do aluno em relação ao gênero pré-selecionado.

**Figura 17:** Etapa Desconstrução



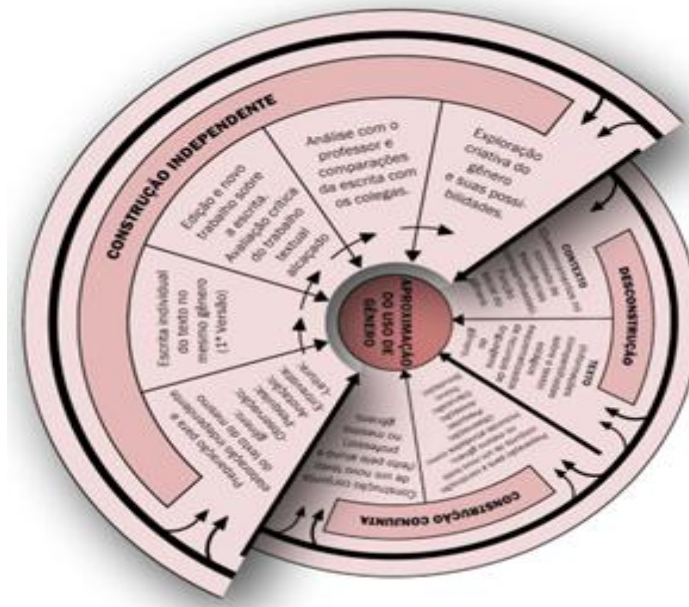
Fonte: Oliveira (2019, p. 15) adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, p. 64).

Neste momento, é necessário fazer questionamentos aos estudantes, iniciando pelo conhecimento de mundo do aluno, com a finalidade de oferecer explicações e especificações quanto às compreensões que obtiverem do texto, e assim realizar a interpretação, até atingir o momento da análise estrutural do texto.

A segunda estratégia é o momento da **Construção Conjunta**, cuja finalidade é a escrita do gênero pelo professor, juntamente com seus alunos, seguindo o protótipo do texto lido inicialmente. Nesta situação, é responsabilidade do professor orientar o processo de escrita. O intuito é fazer com que os alunos elaborem os textos. Caso tenham alguma dificuldade, eles podem solicitar ajuda do professor, visto que neste primeiro momento eles ainda não possuem o suporte necessário para escreverem seus textos com independência. Por isso, a escrita do texto acontece com ajuda do professor.



**Figura 19:** Etapa Construção Independente



Fonte: Oliveira (2019, p. 18) adaptado e traduzido de Rose e Martin (2012, p. 64).

O segundo nível do **Ciclo de Ensino e aprendizagem** é composto pelas seguintes estratégias: **Leitura Detalhada**, **Reescrita Conjunta** e **Reescrita Individual**. O propósito desse nível é preparar os alunos a lerem com plena compreensão, para que assim possam identificar exitosamente a estrutura textual, de maneira que possam utilizar o mesmo padrão linguístico em seus textos.

Na primeira estratégia do segundo nível, denominada de **Leitura Detalhada**, é importante que o professor continue trabalhando o mesmo gênero, podendo utilizar um outro texto, com o objetivo de os alunos, individualmente, perceberem suas etapas e fases. No intuito de o estudante compreender completamente o texto e entender sua estrutura, é importante que o professor levante discussões sobre o contexto e o propósito social, tipo de linguagem, local de veiculação e outros aspectos do texto que possam ser identificados.

Em relação à **Reescrita Conjunta** e à **Reescrita Individual**, que são estratégias do segundo nível, estas evidenciam a atividade de escrita, a **Reescrita Conjunta**. Essas estratégias orientam os alunos para reescrita do que foi elaborado ainda no primeiro nível do Ciclo de Ensino e aprendizagem, empregando o conhecimento linguístico assimilado na leitura detalhada.

No que diz respeito a última estratégia do segundo nível do Ciclo de Ensino e aprendizagem, que é **Reescrita Individual**, refere-se aos momentos em que os alunos colocam em prática a mesma tarefa. No entanto, os estudantes, agora, produzirão um novo texto, de forma independente.

Por fim, o terceiro nível do **Ciclo de Ensino e aprendizagem** está subdividido em: **Construção do Período, Ortografia e Escrita de Períodos**. É nesse último nível que o professor agrega a gramática à produção do texto. Na sequência denominada **Construção do Período**, o professor volta a utilizar os textos lidos no Nível 1, mas seleciona períodos específicos dentro do conteúdo fornecido no currículo escolar do aluno, como material para observação dos usos da língua em seus aspectos formais, considerando o emprego da ortografia e da morfossintaxe no texto.

Para implementar a estratégia do Nível 3, é importante que o nível anterior tenha sido executado com sucesso, ou seja, o aluno deve ser capaz de interpretar o texto de forma autônoma e reconhecer sua estrutura. A ortografia é uma etapa em que se dá ênfase aos aspectos gramaticais de períodos de escrita ou textos realizados em níveis anteriores. Os alunos devem observar possíveis erros, para reescrever o texto, corrigir o conteúdo necessário e ajustá-lo à linguagem que aparece no texto lido como modelo para o gênero em estudo.

O nível 3 do Ciclo de Ensino e aprendizagem é quando os alunos entendem que a gramática fornece o conhecimento do idioma necessário para a escrita. O Ciclo de Ensino e aprendizagem, embora apresentado em ordem categórica de níveis, é uma abordagem flexível. Cabe ao professor analisar qual nível se aplica a qual aula e como designar estratégias dentro do tempo de aula disponível. Em outras palavras, o planejamento é necessário para que uma proposta atinja seu propósito educacional. O nível a ser trabalhado dependerá do foco do curso: no caso de decodificação de texto, é possível abordar algum tipo de produção ou estudo de gramática.

É importante lembrar, no entanto, que ler e desconstruir textos ajuda a desenvolver as habilidades que os alunos precisam para escrever seus próprios textos. Por isso, o ponto central do Ciclo de Ensino e aprendizagem é o desenvolvimento de atividades relacionadas aos estudos de gênero, o que também requer cuidados, porque eles não podem ser escolhidos arbitrariamente, mas devem ser adequados às unidades do curso no nível de ensino em que o aluno se encontra, pois o objetivo é que ele consiga se adaptar a esses gêneros para que também domine as disciplinas abordadas nesses textos.

Conforme mencionado anteriormente, o foco deste trabalho é propor um Ciclo de Ensino e aprendizagem baseado no tipo de informação, pois o objetivo principal é fornecer aos alunos o suporte necessário nos cursos de leitura e produção de texto, para o sucesso nos trabalhos escolares. Dessa forma, os alunos serão orientados a identificar os significados literais, referenciais e interpretativos dos textos, para que possam desenvolver uma postura

reflexiva sobre o assunto e, a partir daí, selecionar e reunir informações essenciais, etapas necessárias para gerar textos do tipo abstrato.

Dada a grande quantidade de conhecimento que os alunos precisam absorver na vida escolar, pode ser difícil organizar as informações que são recebidas constantemente, e os alunos podem usar resumos, ao longo do caminho, o que acaba se tornando um importante aliado no aprendizado. No entanto, para poder produzir bons resumos, é preciso entender a estrutura de tais textos, pois muitas vezes vemos alunos reescrevendo os gêneros apresentados, sem antes tentar entendê-los.

### 3.6 A Estruturação da Narrativa segundo Labov e Waletzky

Para compreendermos o conceito de narrativa, é interessante saber o que é narração. A narração conceitua-se como a ação de se contar histórias; é um tipo de texto que apresenta uma exposição de fatos, sejam escritos ou falados, imagens fixas ou em movimento. A narrativa é um texto muito atrativo e tem sido muito utilizada pela humanidade. Em virtude desse fato, tem sido campo de estudo para muitos pesquisadores, uma vez que é uma linguagem responsável por transmitir informações. Além disso, as narrativas emergem de diversos contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa.

Utilizando a contação de histórias, as pessoas organizam suas experiências de vida e elaboram sentido sobre si mesmos, explorando histórias, podemos alcançar e aprofundar nossas experiências sobre o que acontece na vida social. Um dos grandes estudiosos do campo da linguagem que pesquisou inicialmente sobre a narrativa em termos de sua estrutura e características formais foi Willian Labov (1972), cujos trabalhos revelaram regularidades na estrutura da narrativa que contribuem em outros campos do conhecimento. Na perspectiva laboviana, a narrativa é conceituada como forma de lembrar experiências passadas partindo de uma combinação sequencial de fatos.

**Quadro 6:** Etapas e fases do gênero Narrativa

Gênero	Propósito sociocomunicativo	Etapas	Fases
Narrativa	Resolver uma complicação	• Orientação	Cenário Reação Problema
		• Complicação	Problema Reação Descrição
		• Avaliação	Reação
		• Resolução	Cenário Problema Solução

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

As etapas exibidas no Quadro 6 estão baseadas na teoria de Labov. Como observamos Labov (1997) especificou algumas características básicas presentes em todas as narrativas. O autor afirma que “qualquer sequência de sentenças que contém, pelo menos, uma junção temporal”. Em seus estudos, Labov e Waletzky (1967) definiram seis características da narrativa, que são: resumo, indicações (ou orientação), desenvolvimento (ou complicação), Avaliação, Resolução e Coda.

Assim, pode-se dizer que o **Resumo** consiste, geralmente, de uma síntese da história. A **Orientação** serve como indicação ao leitor em relação à lugar, tempo, pessoa e à situação comportamental, geralmente a encontramos no início da narrativa, serve para situar o leitor dos fatos. A **Complicação** pode ser definida como corpo da narrativa, é considerada a parte principal da narrativa, nesta etapa que inicia o conflito entre os personagens; além disso, ela é constituída por cláusulas ordenadas temporalmente. A **Resolução** é reconhecida como o desfecho dos acontecimentos. A Avaliação revela a atitude do narrador em relação à narrativa. E, por fim, a **Coda** é o fim da narrativa, e definida como mecanismo funcional que traz a narrativa para o momento em que é contada.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados descritos na metodologia, de acordo com as etapas de realização de cada atividade desenvolvida no Ciclo de Ensino e aprendizagem.

### 4.1 Desenvolvimento das etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem na escola campo

Após a descrição, passo a passo, das etapas desenvolvidas a partir da Unidade Didática, organizadas contemplando as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, o trabalho foi desenvolvido com escolha do gênero, e do campo que seria trabalhado em parceria com os alunos, colocando-os em situações reais de uso desse gênero.

Ao desenvolver as atividades, constatamos a importância fundamental de proporcionar aos alunos experiências que despertem curiosidade e estimulem a criatividade. Neste contexto, a pesquisa foi desenvolvida por meio do gênero narrativa, com o objetivo de explorar sua aplicação prática.

Inicialmente, esclarecemos os objetivos da atividade, contextualizando as produções e identificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero selecionado. Em seguida, realizamos a leitura e análise de textos representativos do gênero narrativa, visando enriquecer a compreensão dos estudantes.

Essa abordagem permitiu: despertar a curiosidade e criatividade dos alunos; desenvolver habilidades de análise e interpretação de textos; fortalecer a compreensão do gênero narrativa em contextos práticos. Essa experiência reforça a importância de incorporar atividades interativas e significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Foram selecionados três textos clássicos da literatura infantil para esta pesquisa: “Chapeuzinho Vermelho” (Anexo I) e “Os músicos de Bremen”( Anexo II) , ambos dos irmãos Grimm, e “O Pequeno Polegar”( Anexo III), na versão de Charles Perrault. A escolha desses textos se justifica pela sua classificação como gênero Narrativa, conforme estudos anteriormente realizados por Fuzer e Weber (2018) e Fuzer, Gerhard e Weber (2016) sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Após a leitura das narrativas, debatemos sobre sua finalidade, o porquê de sua produção e qual propósito específico do gênero. Os alunos foram orientados a realizar pesquisas e atividades, anotações, discussões. Então, somente após essas reflexões, passamos às práticas orientadoras para produção de forma coletiva, professora e alunos, e em seguida, realizamos o

aperfeiçoamento do texto coletivo. Por fim, propomos a realização da produção individual do gênero.

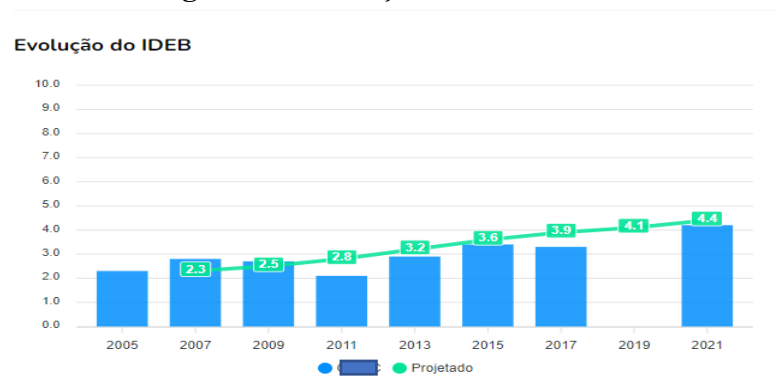
A implementação da Unidade Didática proporcionou um significativo aprendizado tanto para nós, enquanto educadores, quanto para nossos alunos. Essa abordagem permitiu discutir temas cotidianos relevantes, abordar questões individuais que geralmente não seriam exploradas por meio da metodologia tradicional. Destaca-se que a negociação de campo ocorreu exclusivamente de forma oral, promovendo uma interação dinâmica e eficaz.

Foi um momento ímpar, ao trabalhar com o gênero narrativa, observamos que ele contribuiu não somente para o desenvolvimento escolar, pois as atividades nos proporcionaram conhecer detalhes da vida dos alunos e da professora, os quais contribuíram para nossa formação como sujeitos, conhecendo outras realidades e desenvolvendo uma maior proximidade e relação de afeto entre os alunos e professora.

Ao desenvolvermos uma proposta metodológica como o **Ciclo de Ensino e aprendizagem**, podemos contribuir para o desenvolvimento de nossos alunos e de toda a escola, visto que alguns de nossos índices nem apareciam no IDEB. Mesmo com algumas falhas na aplicação do primeiro ciclo, percebemos um avanço no desenvolvimento de nossos alunos e sabemos que isso é fruto das mudanças ocasionadas tanto nos alunos quanto na professora regente.

Nesta pesquisa, buscamos demonstrar que a Pedagogia de Gêneros permite ao aluno aprimorar suas habilidades de leitura e escrita para fazerem usos nas práticas sociais, elevando, significativamente, seu desempenho escolar. É o que percebemos com o resultado da evolução da turma do primeiro ciclo realizado em 2021, mesmo a professora pesquisadora cometendo alguns deslises na teoria da pesquisa, os alunos passaram a ter mais cautela nas leituras dos textos, apresentando evolução favorável nos indicativos do IDEB como observamos na figura 20.

Dessa forma, podemos afirmar que todos, mesmo aqueles que enfrentam grandes dificuldades, possuem condições de produzir textos de qualidade desde que sejam oferecidas condições viáveis para isso, como uma proposta clara sobre o gênero a ser produzido.

**Figura 20:** Evolução do Ideb da escola

Fonte: INEP (2021).

#### 4.1.1. Planejamento das atividades para o CEA

As atividades realizadas na Unidade Didática foram idealizadas e organizadas de forma diferenciada, proporcionando um ensino e uma aprendizagem significativa para os alunos. Para um melhor detalhamento das atividades realizadas em sala de aula com os alunos, esclarecemos que utilizamos uma metodologia que envolveu a aplicação, acompanhamento, avaliação, discussão e reformulação do processo de escrita de Narrativas em uma turma de 9º ano do EF.

Nesta pesquisa, as atividades pedagógicas da Unidade Didática (UD) foram desenvolvidas a partir do gênero Narrativa da Família das estórias. Essa escolha se justifica pela estrutura e características do gênero; Familiaridade dos estudantes com o gênero, devido à sua presença no contexto escolar; Recomendações dos documentos oficiais PCN e BNCC para o trabalho com leitura, oralidade e escrita em Língua Portuguesa.

Além disso, o gênero Narrativa é fundamental para o ensino de Língua Portuguesa, pois demanda linguagem compatível com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e aborda conteúdos essenciais, como leitura, produção textual, reconhecimento de gêneros, interpretação de texto e questões culturais.

Para esta pesquisa, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Pedagogia de Gênero, adotamos como critérios de seleção de dados a participação ativa dos alunos em todas as etapas do Ciclo de Aprendizagem.

Para coletar os dados, implementamos o Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), que consistiu em produção inicial de textos pelos alunos, orientação para reescrita e reescrita dos textos.

O planejamento das aulas para o CEA foi desenvolvido com base na teoria da Linguística Sistêmico-Funcional e na abordagem do gênero Narrativa. A escolha das atividades

foi justificada pela necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, promover a criatividade e expressão escrita dos alunos e fomentar a colaboração e discussão em grupo.

As escolhas metodológicas foram baseadas na abordagem construtivista, que enfatiza a construção do conhecimento pelo aluno, na Teoria da Linguística Sistêmico-Funcional, que destaca a importância da estrutura e características do gênero Narrativa e na necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Esses planos (Apêndice I) de aula foram projetados para atender aos objetivos específicos do CEA e promover a aprendizagem eficaz dos alunos.

Os planos de aula referentes a Desconstrução buscavam analisar a estrutura e características do gênero Narrativa. As atividades foram basicamente a leitura detalhada de um texto narrativo (Chapeuzinho Vermelho) para realizar a identificação dos elementos da narrativa (personagens, enredo, cenário) e realizar a discussão em grupo sobre a estrutura e características do gênero.

Plano de aula da Construção Conjunta (Apêndice II) buscou desenvolver habilidades de escrita em colaboração. As atividades foram a criação de um texto narrativo em grupo. Realizamos a revisão e edição do texto em sala e realizamos a apresentação do texto produzido (João Mourinha)

Plano de aula da Construção Individual nosso objetivo era desenvolver habilidades de escrita individual. As atividades desenvolvidas foram a criação de um texto narrativo individual, onde realizamos a revisão e edição do texto e avaliação e feedback.

#### 4.1.2 Dinamização do CEA na Escola

Para realização desta pesquisa, as primeiras aulas foram desenvolvidas com objetivo de levar os alunos a refletirem sobre o papel da leitura e da escrita no contexto social. De acordo com o plano da Unidade Didática, no primeiro momento do Ciclo de Ensino e aprendizagem realizamos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero escolhido.

O objetivo da aula foi instigar os estudantes às práticas da leitura e escrita, e, além disso, produzir e analisar uma leitura significativa por meio questionamentos a respeito do que eles entendiam por narrativa. Indagamos a respeito da diferença entre o gênero narrativa e as outras formas textuais em prosa e se os alunos conheciam o texto em questão. Pedimos que eles mencionassem onde a narrativa havia sido lida, se em casa, na escola ou em outro lugar, quem

contou e se eles se lembravam de parte do enredo. Alguns puderam confirmar e compartilhar o resumo da estória com a turma.

Na sala de aula, realizamos, inicialmente, a leitura compartilhada da narrativa “Chapeuzinho Vermelho”. Após a leitura da narrativa, realizamos questionamentos referentes à estória.

-Tratava-se de uma estória real ou uma estória imaginária?

-Onde ocorreu a estória?

-Pelo que foi narrado, tem como sabermos quando a estória aconteceu? Você sabe me dizer que tipo de estória é essa?

-Por que essa estória é chamada de contos de fadas?

-Quem é a personagem principal da estória?

-Qual é o momento mais complicado da estória?

-O texto é narrado na 1ª pessoa ou na 3ª pessoa do discurso?

-Qual a finalidade da narrativa?

O momento relatado fez toda diferença na aula, pois, como professora, pudemos perceber o que os alunos já tinham muitas informações sobre o gênero de texto em questão.

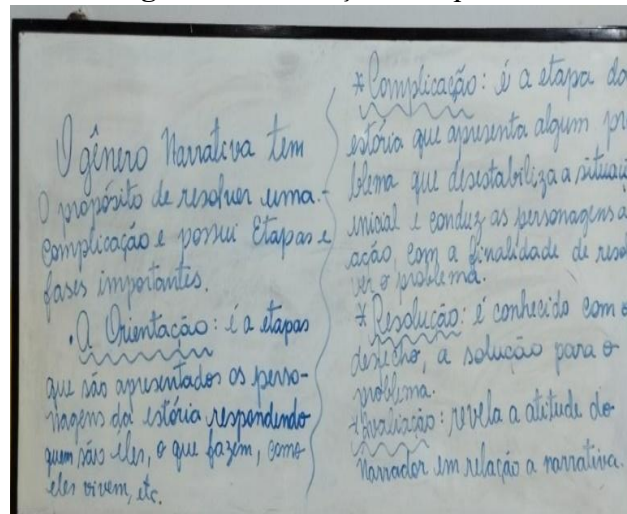
Após os questionamentos, explicamos que os textos possuem propósitos comunicativos diferenciados e o gênero Narrativa tem a finalidade de resolver uma complicação. Falamos sobre o perfil dos interlocutores do gênero, ou seja, as pessoas que participam do processo de interação desse gênero. Esclarecemos sobre os suportes ou veículos em que as narrativas podem ser encontradas, citando de literatura infantojuvenil, *sites*, *blogs*, longa metragens, filmes infantis, adaptações em quadrinhos e em alguns brinquedos e jogos destinados às crianças.

Nessa aula, o gênero de texto narrativa pode abordar vários temas, além de explorarmos com os alunos alguns aspectos importantes sobre a linguagem utilizada no texto, pois as narrativas geralmente fazem uso de uma variedade linguística de prestígio, de acordo com a norma-padrão, mas podendo variar dependendo do perfil das personagens, do público-alvo e do veículo. Explicamos que o gênero narrativa tem o propósito de resolver uma complicação, e para isso o texto é constituído por etapas e fases que conectadas contribuem na realização do objetivo do texto, são elas: A Orientação, Complicação, Resolução e Avaliação.

Durante a leitura da narrativa “Chapeuzinho Vermelho”, os alunos realizaram comentários referentes às versões que conheciam, e questionaram o porquê de conhecerem outros finais para a mesma estória. Neste momento, explicamos que há várias versões da estória. Esse comentário foi interessante, pois demonstra que o estudante teve acesso a outros textos e

compreendeu a estória. Para concluir a aula, montamos, na lousa, um quadro com as Etapas e fases da narrativa para que os alunos fizessem suas anotações.

**Figura 21:** Anotações no quadro



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Na aula seguinte, relembramos a estrutura do gênero narrativa aos alunos, de maneira mais detalhada. Os alunos realizaram suas anotações no caderno, para realização de futuras pesquisas realizadas em sala. Na segunda aula, lemos o texto “Chapeuzinho Vermelho”. Após a leitura em voz alta, solicitamos aos alunos que identificassem no texto as Etapas das estórias. Durante esse tempo, realizamos várias perguntas a respeito da narrativa e dos elementos que caracterizam o gênero, e ouvimos atentamente o que os alunos disseram, de modo a esclarecer suas dúvidas através de uma conversa prolongada.

Durante a aula, questionamos sobre a situação inicial da narrativa, questionamos se algum aluno havia passado por um episódio semelhante ao vivenciado pela personagem principal. Continuamos a exploração do texto, conhecendo as partes individualmente, mostrando como as etapas (orientação, complicação, resolução e avaliação) poderiam ser identificadas.

Segundo a perspectiva metodológica do Ciclo de Aprendizagem, baseada na Pedagogia de Gêneros, esta atividade encontra-se no **estágio de preparação para a leitura**, e foi um momento significativo, uma etapa de contextualização do gênero estudado. O texto utilizado nessa aula serviu de modelo para a produção escrita nessa etapa de **desconstrução do texto**.

**Figura 22:** Etapas e fases da narrativa para orientação dos alunos para desconstrução (contexto)

gênero: Narrativa

ETAPAS	FASES
• Orientação	• Cenário • Reação • Problema
• Complicação	• Problema • Reação • Descrição
• Avaliação	• Reação
• Resolução	• Cenário • Problema • Solução

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta etapa foi muito significativa para o desenvolvimento das aulas seguintes, já que nas próximas etapas os alunos seriam submetidos à produção de textos do mesmo gênero, tanto coletivo como individualmente. Assim, nesta atividade, eles puderam expor o que já sabiam sobre o gênero estudado, fato este (muito importante para o desenvolvimento) repetido das outras atividades.

Para realizar a **Leitura Detalhada** da narrativa 'Chapeuzinho Vermelho', distribuimos o texto e realizamos uma leitura oral em classe. Esse exercício visou identificar e analisar: Estrutura narrativa e elementos da história (Metafunção Ideacional), destacando:

- Orientação (introdução do personagem)
- Problema (encontro com o lobo e desvio do caminho)
- Eventos (jornada de Chapeuzinho)
- Problema 2 (encontro com o lobo)
- Resolução (salvação de Chapeuzinho)
- Organização e estrutura do texto (Metafunção Textual)

Posteriormente, analisamos os elementos da história como os personagens (Chapeuzinho, mãe, lobo e caçador), ambiente (floresta e casa da avó), conflito (lobo como antagonista). Também exploramos as relações interpessoais (Como Chapeuzinho se relaciona com a mãe e a avó e como o lobo tenta enganar Chapeuzinho)

Essa atividade permitiu uma compreensão aprofundada da narrativa. Foi pedido aos alunos que analisem a ordem cronológica dos eventos e o uso de conectivos (e, então, depois).

A atividade finalizou com uma discussão em grupo onde foi explorado questões como:

- O que Chapeuzinho aprende com a experiência?
- Por que o lobo é um personagem importante na história?

Na aula seguinte, iniciamos com a separação da turma em duplas para a leitura compartilhada de mais uma narrativa, foram distribuídos aos alunos o texto “Os músicos de Bremen”. Sugerimos que os alunos se voluntariassem para ler e comentar sobre a estrutura e significados desse texto.

Depois deste momento inicial, foi desenvolvida a contextualização a respeito dos autores e da narrativa. Realizamos, aqui, atividade escrita e chamamos a atenção dos alunos. Nessa aula, pedimos a eles que anotassem as características como era o espaço, se o tempo era reduzido; qual era o enredo, se estava distribuído em Orientação (início da estória), Complicação (desenvolvimento), Resolução (como ficou a situação depois de tudo resolvido). Também pedimos que analisassem se havia ou não um narrador e personagens.

Mais uma vez, buscamos realizar uma análise do gênero narrativa. Inicialmente, os alunos ainda tiveram dificuldade em identificar algumas características da narrativa. Durante esta aula, circulamos entre os alunos verificando se eles compreenderam as orientações e os comandos da atividade escrita.

Durante esta atividade, alguns alunos, uns por timidez outros por desinteresse, não se dispuseram a participar da leitura oral, e outros até leram, manifestaram interesse em discutir o texto. Esse comportamento foi mudando ao longo da execução da UD, pois os estudantes foram encorajados a participar e a interagir nas atividades propostas.

Dando continuidade à Unidade Didática, retomamos com os estudantes alguns aspectos da narrativa lida na aula anterior. Questionamos sobre a participação deles em alguma contação de estórias e as formas possíveis de manifestação oral do texto através de uma leitura dramática ou leitura expressiva. Os alunos foram unânimes em relatar que não tinham participado em outro momento desse tipo de leitura.

**Figura 23:** Posição inicial dos alunos para a leitura do texto (Desconstrução do texto)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

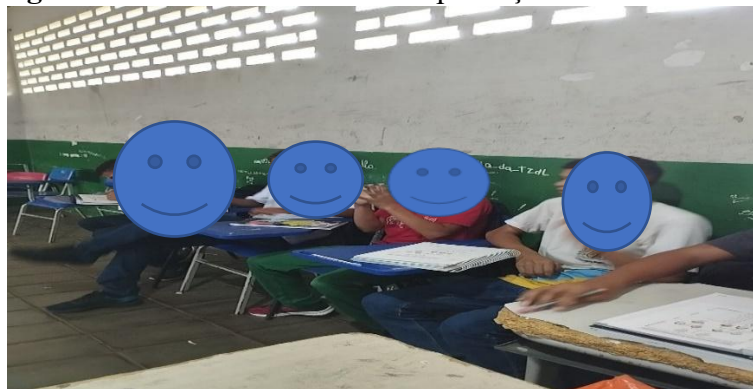
Esclarecemos que, na contação de estórias, há vários elementos que dão “cor” ao texto, transformando uma mera leitura em uma leitura interpretativa através do emprego de recursos expressivos para maior valorização da narrativa, tais como: a variação de tom para as vozes das personagens, expressões gestuais, dramatização de cenas, ênfase nos efeitos gerados com a pontuação, para dar maior expressividade, como pausas intencionais para causar tensão a audiência etc.

Deixamos claro que, na leitura expressiva, deve-se observar a entonação das falas, bem como o ritmo imposto pelo texto por meio da pontuação. Para isso, é importante reler o texto em voz alta algumas vezes, praticar bem a articulação das palavras e prestar atenção à pronúncia e tirar dúvidas sobre como as palavras devem ser pronunciadas e quais são seus significados.

Após a desconstrução do texto do gênero em estudo, partimos para o **primeiro momento da produção textual coletiva**. Inicialmente, realizamos a proposta de uma atividade que consistia na produção coletiva de uma narrativa, conforme os seguintes procedimentos. Inicialmente, organizamos os alunos em semicírculo e realizamos a escolha das personagens e do local para o desenvolvimento da estória, realizando a negociação do campo.

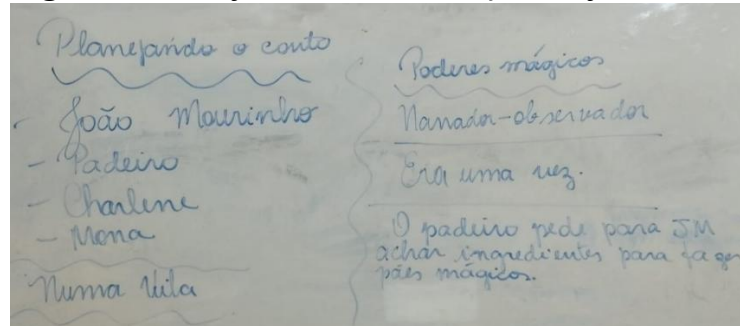
Para o desdobramento dessa atividade, realizamos, juntamente com os alunos, o planejamento da produção do texto coletivo selecionando para o desenvolvimento da estória a uma aventura na floresta, lembrando-os da estrutura do gênero trabalhado, ressaltando as Etapas e fases desse gênero.

**Figura 24:** Primeiro momento da produção textual coletiva



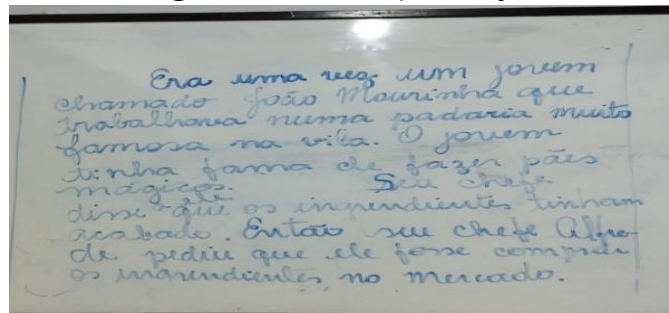
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse momento, iniciamos a criação do texto coletivo. Como já dito anteriormente, selecionamos os personagens e o lugar onde a estória seria desenvolvida. Assim, deu-se início à produção coletiva em sala. Seguindo o roteiro prévio, os alunos foram descrevendo os fatos da estória e fomos escrevendo o texto no quadro, fazendo as observações necessárias de acordo com o gênero estudado.

**Figura 25:** Planejamento da Construção Conjunta

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao concluir a produção, realizamos a leitura da produção coletiva para a classe, chamando atenção para os elementos do texto e fazendo as alterações necessárias. Solicitamos aos alunos que anotassem em seus cadernos a narrativa produzida pelo grupo.

**Figura 26:** Construção Conjunta

Fonte: Dados da Pesquisa.

A execução deste momento foi bastante dinâmica, pois todos queriam participar da produção, dando suas sugestões, e muitas vezes, eles divergiam nas ideias em relação à estória. Eles foram descrevendo os fatos da estória e nós íamos anotando o texto no quadro, fazendo as observações necessárias de acordo com o gênero estudado. Ao concluir a produção, realizamos a leitura da produção coletiva.

Eles escreveram o texto em seus cadernos e realizaram as devidas alterações sugeridas por nós. Durante essa etapa, alguns questionaram, pois eles teriam que reescrever a estória observando as sugestões apontadas. E assim, mais uma vez, fizeram a reescrita. Esse momento nos aproximou ainda mais (professora e alunos), pois, durante a situação de ensino, percebemos as contribuições de alunos que, mesmo sem o domínio do sistema de escrita, são capazes de produzir textos coerentes.

Podemos citar esse momento como uma etapa de grande desafio, especialmente o trabalho de construção coletiva, que, para nós, foi um momento de grande complexidade, pois

envolver os alunos e colocá-los na situação de protagonistas foi um evento transformador, visto que eles estavam se sentindo desmotivados e acomodados com a dinâmica das aulas tradicionais. Este momento trouxe uma boa interação e até mesmo troca de experiências entre os alunos e professora. O Ciclo de Ensino e aprendizagem propiciou essa aproximação com nossos alunos, com suas histórias e com seus contextos de vida.

Durante as aulas de produção individual do Ciclo de Ensino e aprendizagem, na etapa **construção do texto de forma independente**, solicitamos aos alunos uma produção individual do gênero narrativa, baseado no texto que foi estudado. Essa atividade teve início na escola e foi concluída pelos alunos em suas casas.

**Figura 27:** Construção do texto de forma independente



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao retornarmos, recebemos os textos, analisamos individualmente e refletimos juntos, sobre as dificuldades encontradas nos textos de cada aluno. Este momento demandou muito tempo, pois as dúvidas individuais eram sanadas também para os demais alunos. Durante a execução do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, nas aulas de produção independente, eles questionaram o porquê da reescrita tantas vezes e aproveitávamos para esclarecer que serviria para aperfeiçoar os textos.

Na etapa de avaliação da produção textual dos alunos, foi realizada outra análise e mais uma vez fizemos as observações oralmente aos alunos, orientando-os para a revisão e reescrita do texto. Os alunos entregaram os textos revisados para uma segunda avaliação.

Para avaliação dos textos produzidos pelos alunos a professora considerou os seguintes critérios: Estrutura do Gênero (O texto segue a estrutura típica do gênero narrativa?), coerência e Coesão (o texto é claro, lógico e bem organizado?), uso de Linguagem (A linguagem é

adequada ao gênero e ao público-alvo?), conhecimento do Assunto (O aluno demonstra compreensão do tema abordado?), se o texto é bem organizado e estruturado? Em relação a Narrativa foi observado se a estória é bem desenvolvida e interessante? Em relação a caracterização, se os personagens são bem definidos e consistentes? no que se refere ao cenário, se é bem descrito e integrado à história? Esses critérios ajudaram a professora a avaliar a qualidade dos textos dos alunos e fornecer *feedback* construtivo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

No último momento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foram produzidos os textos finais. Nesta etapa, os alunos realizaram a reescrita dos textos individuais, fazendo as devidas correções, caprichando para a entrega dos textos.

Ao finalizar o trabalho e realizar todas as revisões, organizamos os textos produzidos pelos estudantes da turma do 9º ano vespertino da escola campo e os autores realizaram a leituras de seus textos. Todas as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foram importantes e desafiadoras, tanto para a professora quanto para os alunos, mas foi gratificante percebermos a evolução da escrita dos estudantes.

Passaremos para a análise da produção textual que foi criada na etapa da escrita coletiva. Inicialmente, como foi descrito, realizamos a leitura e a desconstrução das três narrativas: “Chapeuzinho Vermelho”, “Os músicos de Bremen” e “O Pequeno Polegar”.

A etapa de preparação para a leitura foi importante para o sucesso da turma em relação às tarefas de leitura, interpretação e escrita. O momento foi muito importante para que os alunos explanassem sobre o conhecimento prévio, reconhecessem as Etapas e as fases que estruturam o texto em estudo. Esta etapa mostrou que o professor necessita escolher previamente seus textos e analisá-los para verificar se eles atendem às necessidades de seus alunos. Em sala, ele não deve apenas ler, ou pedir que o aluno leia, mas que também discuta o texto, e não somente o texto em si, mas também as imagens, vídeos e tudo que esteja relacionado ao texto escrito.

Nesta etapa, concluímos que podemos preparar e orientar nossos alunos nas atividades de leitura utilizando qualquer texto (real) no ambiente escolar, por meio do processo de didatização de textos da vida cotidiana, por isso é possível, o professor indagar os alunos quanto aos conhecimentos prévios relacionados ao tema e à constituição do texto. Sem esquecer a necessidade de proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do contexto em que o gênero é comunicado na sociedade, e ainda fornecer as orientações do que acontecerá no texto, e assim iniciar a leitura do texto com os alunos.

Esta etapa demandou muito planejamento para que a aula fosse bem-sucedida. Como citamos anteriormente, falhamos no protótipo do plano, mas aprendemos o quão importante é

a etapa de escolha dos textos, das atividades e do que do professor deseja alcançar com os estudantes. Também aprendemos quando erramos, e essa foi uma lição para nós, como educadores, que muitas vezes não aceitamos que somos falhos e precisamos estar sempre em busca do conhecimento. Mesmo cometendo erros, é importante reconhecê-los e buscar corrigi-los, para assim, executarmos com consciência e eficiência nosso trabalho.

Conforme ilustrado na Figura 28, os alunos escolheram o título "O Ingrediente Mágico" para o texto coletivo. Essa narrativa se desenvolve na Floresta e em uma Vila chamada "Mágica", cenário principal da estória.

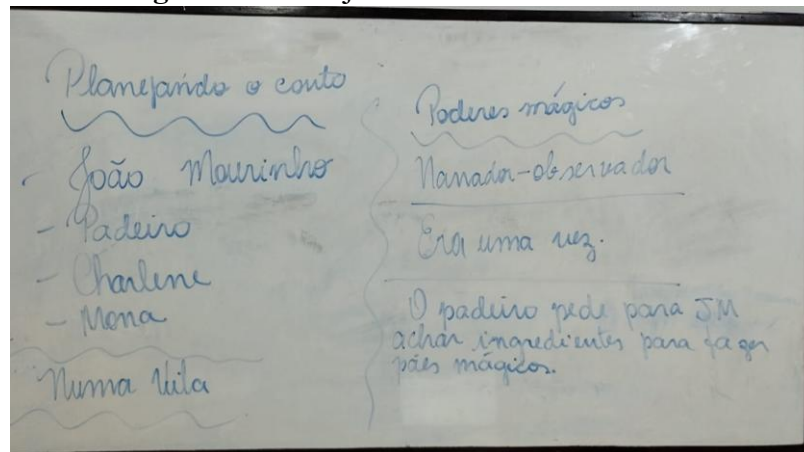
Durante a etapa de negociação de campo, os alunos planejaram o texto, estabelecendo o seguinte enredo: "A estória de um jovem que vive uma aventura extraordinária na floresta".

Essa decisão reflete a criatividade e colaboração dos alunos no processo de construção da narrativa, demonstrando sua capacidade de desenvolver ideias criativas, estabelecer contextos narrativos e trabalhar em equipe.

A Figura 28 ilustra o resultado desse processo colaborativo, destacando a capacidade dos alunos de criar uma história coerente e envolvente.

A narrativa descreveu a estória de um jovem padeiro que sai em busca de ingredientes para a padaria onde trabalha, mas acaba sendo enganado por uma bruxa.

**Figura 28:** Planejamento da narrativa



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Sem saber, ele prepara os pães e os clientes comem e acabam sendo enfeitados e caem num sono profundo. A solução é encontrada quando Alfred, chefe de João Mourinha, vai em busca de uma outra feiticeira para desfazer o feitiço.

Durante a produção coletiva, observamos que os alunos demonstraram compreensão da temática da narrativa, considerando sua estrutura composicional. O objetivo desta atividade era avaliar a compreensão dos alunos sobre o gênero narrativa.

Analisando a produção conjunta, verificamos que os estudantes aplicaram corretamente as Etapas e fases do gênero Narrativa, especificamente a Orientação. Eles conseguiram ambientar o contexto no início do texto, estabelecer o lugar, tempo e personagens da estória, estruturar a narrativa de forma coerente

Essa habilidade demonstrou que os alunos compreenderam a estrutura do gênero narrativa, desenvolveram habilidades de escrita criativa e trabalharam efetivamente em equipe.

Ao longo da narrativa, identificamos a Complicação, que impulsionou o desenvolvimento da trama. Nessa fase, foram descritas as ações das personagens, o problema central e as reações e conflitos.

Além disso, a Resolução foi claramente apresentada, solucionando o conflito e encerrando a estória.

O momento da Construção Conjunta revelou-se um marco significativo para os estudantes do 9º ano da Escola Campo, superando dificuldades pré-existentes. Essa experiência demonstrou a eficácia da metodologia de acompanhamento, escrita e reescrita.

O texto produzido pelos alunos do 9º ano na etapa de Construção Conjunta visava envolver ouvintes/leitores e apresentava inicialmente a etapa de Orientação. Essa fase cenário é iniciada por uma oração existencial que caracteriza os personagens principais:

- "Um jovem padeiro chamado João Mourinha" (linha 1)
- "Alfred, chefe de João Mourinha" (linha 8)

Essas descrições revelam o gênero masculino dos personagens e a relação de hierarquia entre patrão (Alfred) e empregado (João Mourinha).

Na etapa de Orientação, o cenário foi desenvolvido com a caracterização da localização: "trabalhava numa padaria muito famosa na Vila Mágica". Essa descrição estabelece o contexto para o problema central: a falta de ingredientes para fabricação dos pães.

A elaboração dessa etapa combina identidades (personagens e localização), processos:

- Materiais: "trabalhava numa padaria"
- Relacionais: "muito famosa na Vila Mágica"
- Verbais: "o chefe de João Mourinha disse a ele que os ingredientes dos pães tinham acabado".

Essa estruturação constitui a fase cenário, fundamentando a narrativa.

A etapa de Complicação da narrativa é iniciada com o primeiro problema e se desdobra em várias fases, que se sucedem da seguinte forma:

1. Falta de ingredientes na padaria para fabricação dos pães.
2. Falta de ingredientes no mercado local.
3. Busca por um ingrediente raro para desfazer o feitiço.

Essa sequência de eventos complica a trama, criando tensão e propulsão narrativa. A etapa de Complicação é essencial para o desenvolvimento da estória, pois intensifica o conflito, desafia os personagens e prepara o terreno para a Resolução.

A narrativa emprega uma estrutura de Complicação eficaz, onde cada problema leva a novos desafios, mantendo o leitor engajado até o final. A solução surge apenas no clímax da estória.

Na etapa de Complicação, observamos:

1. Reação: Utiliza processos verbais para atribuir falas aos personagens, revelando seu comportamento.
2. Processos mentais: Como em "Mona ouviu atentamente" e "gostava de roubar a alegria das pessoas", que expõem pensamentos e intenções.
3. Processos relacionais: Em "Mona era uma bruxa", caracterizando personagens e estabelecendo relações.
4. Processos comportamentais: Como em "dormiam profundamente", descrevendo ações e estados.

Essa combinação de processos enriquece a caracterização dos personagens, desenvolve a trama de forma coerente e cria tensão e expectativa. A análise da etapa Complicação demonstra a habilidade dos alunos em estruturar uma narrativa complexa, utilizar recursos linguísticos variados e criar uma história envolvente.

Na etapa Resolução, foi introduzida uma nova personagem, Charlene, que resolve a complicação: "Alfred lembrou de uma grande amiga, Charlene". Essa introdução utiliza:

- Processo mental: "lembrou", revelando o pensamento de Alfred.

Posteriormente, a Resolução é desenvolvida por meio de:

- Processos materiais: "Charlene conta que conseguirá desfazer o feitiço", apresentando a ação concreta.

Essa estrutura de Resolução introduz uma solução viável, resolve o conflito estabelecido e satisfaz a expectativa do leitor.

A utilização de processos mentais e materiais na Resolução demonstra a habilidade dos alunos em estruturar uma narrativa coerente, utilizar recursos linguísticos variados e criar uma conclusão satisfatória.

A fase de solução emerge no texto, indicando a tentativa de resolver o problema inicial enfrentado pelas personagens. Observamos que a solução é alcançada por meio de uma sequência de eventos cuidadosamente estruturados.

A fase de solução é caracterizada pela presença de orações materiais, que apresentam os eventos que desenrolam a estória, como:

- "Eles mergulharam e encontraram a preciosa alga"

Essas orações materiais descrevem ações concretas, avançam a trama e preparam o terreno para a resolução final. A sequência de eventos que leva à solução demonstra a habilidade dos alunos em estruturar uma narrativa lógica e coerente, utilizar recursos linguísticos variados e criar uma história envolvente e satisfatória.

E, por fim, a narrativa termina com a etapa Avaliação, que é opcional. Nessa etapa, o narrador apresenta sua opinião a respeito dos protagonistas, João Mourinha e Alfred, caracterizados como corajosos e perseverantes, que acabam trazendo a normalidade para a estória, como percebemos no trecho “coragem e perseverança de João Mourinha e Alfred”.

Como pode-se perceber após a análise da transitividade (Participantes, Processos e Circunstâncias) e da lexo-gramatical o texto foi caracterizado como narrativa pois apresentava claramente como participantes:

- João Mourinha (jovem padeiro)
- Alfred (chefe de João Mourinha)
- Mona (bruxa)
- Charlene (amiga de Alfred)
- Clientes (compradores de pães)
- Vendedor (no mercado)
- Urso marrom (obstáculo)

Em relação aos Processos pode-se destacar:

- Ação: trabalhar, fazer pães, comprar ingredientes, preparar, entregar, quebrar feitiço
- Movimento: ir, vir, seguir, fugir
- Fala: pedir, perguntar, responder
- Cognição: saber, conhecer, lembrar
- Afetividade: gostar, não gostar

No que se refere as Circunstâncias:

- Tempo: certo dia, logo depois
- Lugar: Vila Mágica, padaria, mercado, bosque, Mar da Alegria
- Modo: magicamente, rapidamente
- Causa: feitiço de Mona

Análise Lexical-Gramatical:

- Gênero: Narrativa
- Estrutura: Orientação, Complicação e Resolução
- Vocabulário: "mágico", "feitiço", "bruxa", "alga da felicidade"

Essa análise demonstra como a narrativa utiliza participantes, processos e circunstâncias para criar uma estória fantástica, com elementos mágicos e aventuras. A análise lexical-gramatical destacou o uso de vocabulário específico e recursos literários para criar uma narrativa.

**Quadro 7: Análise do Texto da Construção Conjunta da narrativa**

Família das estórias – gênero narrativa			
Etapas	fases		Os ingredientes mágicos
Orientação	cenário	1	<p>Era uma vez um jovem padeiro chamado João Mourinha que trabalhava numa padaria muito famosa na Vila Mágica. O jovem padeiro e seu patrão tinham fama de fazer deliciosos pães.</p> <p>Certo dia o chefe de João Mourinha disse a ele que os ingredientes dos pães que haviam acabado. Então Alfred, chefe de João Mourinha, pediu a ele que fosse comprar os ingredientes no mercado da vila..</p>
	eventos	2	
	problema 1	3	
		4	
		5	
		6	
Complicação	cenário	7	<p>João Mourinha ao chegar no mercado descobriu que os ingredientes também haviam acabado, mas o vendedor indicou que ele fosse ao bosque, na entrada da vila, na venda de uma mulher que se chamava Mona, possivelmente ela teria alguns ingredientes para fornecer.</p> <p>Ele seguiu a sugestão do vendedor e ao chegar lá, João Mourinha apresentou-se a Mona como ajudante do grande padeiro Alfred.</p> <p>Mona ouviu atentamente, preparou os ingredientes e entregou ao jovem. João Mourinha seguiu de volta para a vila, o que ele não sabia era que Mona era uma bruxa que não gostava de Alfred e trocou os ingredientes dos pães mágicos.</p> <p>João Mourinha voltou a sua vila com os ingredientes e preparou os pães deliciosos e colocou-os à venda. Os primeiros compradores comeram e sentiram um sabor estranho e logo depois entraram no profundo sono e não conseguiam mais acordar.</p> <p>Alfred perguntou ao João Mourinha onde ele havia comprado os ingredientes e João Mourinha falou que havia comprado no bosque pertinho da vila, na mão de uma mulher chamada Mona, já que não havia encontrado no mercado.</p> <p>Alfred ficou preocupado, pois conhecia Mona e sabia que ela era uma velha bruxa que gostava de roubar a alegria das pessoas. Ele precisava arrumar um jeito de desfazer o feitiço, para isso, Alfred teve que ir em busca de ajuda para quebrar o feitiço, pois as pessoas que haviam comido na sua padaria, ainda dormiam profundamente.</p>
	Problema 2	8	
		9	
	Reação	10	
		11	
	Eventos	12	
		13	
	Problema 2	14	
		15	
		16	
		17	
	Reação	18	
19			
20			
21			
	22		
	23		
	24		
	25		
	26		
	27		
	28		

Resolução	Reação	29	<p>Alfred lembrou de uma grande amiga que já havia quebrado outros feitiços de Mona e foi até ela pedir sua ajuda. Chegando na casa de sua amiga Charlene, o padeiro chefe contou o que aconteceu a ela e pergunta o que ela poderia fazer para ajudá-lo. Charlene conta que conseguiria desfazer o feitiço, mas para isso, ela precisava de um ingrediente muito especial e raro, a alga da felicidade, que só era encontrada no Mar da Alegria. Então, ele perguntou onde ficava o Mar da Alegria e ela respondeu ficar depois das montanhas no lado sul da floresta.</p> <p>Alfred chamou João Mourinha e foram em busca do ingrediente mágico, seguindo em direção ao lado sul da floresta. Os padeiros seguiam pelo caminho quando de repente surgiu uma grande fera, um grande urso marrom, que os atacou e perseguiu.</p> <p>Eles conseguiram fugir e chegar ao mar da alegria. Lá eles mergulharam e encontraram a preciosa alga da felicidade. Voltaram para vila e entregaram a Charlene a alga mágica para a feiticeira, então ela preparou o antídoto para o feitiço de Mona.</p> <p>Alfred e João Mourinha voltaram rapidamente para a vila e deram aos clientes que ainda dormiam. Logo em seguida os clientes começaram a acordar e não perceberam que dormiram por um bom tempo.</p> <p>Os clientes acordaram famintos. Alfred e João Mourinha voltaram ao mercado, ao serem informados que novos ingredientes haviam chegado. Então eles se dirigiram para a cozinha e prepararam os mais deliciosos pães.</p>
	Eventos	30	
	Eventos	31	
	Eventos	32	
	Eventos	33	
Resolução	Eventos	34	
	Eventos	35	
	Solução	36	
	Solução	37	
Avaliação	Comentário	38	
	Comentário	39	
		40	
		41	
		42	
		43	
		44	
		45	
		46	
		47	
		48	
		49	
		50	
			<p>E assim, tudo voltou a ser como era antes na padaria e na Vila, graças a coragem e perseverança de João Mourinha e Alfred que fizeram de tudo para quebrar o feitiço da bruxa Mona.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Após o primeiro Ciclo de Ensino e Aprendizagem, identificamos falhas significativas e elaboramos um novo ciclo para corrigi-las. O curto prazo para o final do ano letivo comprometeu a elaboração e aplicação da Unidade Didática. Essa experiência nos ensinou lições valiosas como importância da pesquisa prévia dos textos, a elaboração de atividades eficazes e a execução bem planejada.

A primeira aplicação do ciclo não alcançou os resultados esperados devido à falta de preparação prévia. A falta de pesquisas suficientes sobre a modelagem dos textos utilizados nas aulas de desconstrução gerou desafios significativos.

Com as lições aprendidas percebemos que a pesquisa prévia é fundamental para uma execução bem-sucedida, que a elaboração cuidadosa de atividades garante engajamento e compreensão e o planejamento detalhado é essencial para superar desafios. Essa reflexão permitiu uma abordagem mais eficaz no ciclo seguinte.

Sem uma compreensão profunda da estrutura e características dos textos, a professora não pôde identificar os elementos essenciais para a desconstrução; desenvolver estratégias eficazes para a análise crítica; proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e desafiador.

Essa lacuna preparatória resultou em dificuldades na compreensão dos conceitos-chave; desmotivação dos alunos e pouco engajamento nas atividades.

Para superar esses obstáculos, foi fundamental que a professora realizasse pesquisas prévias sobre a modelagem dos textos, permitindo uma compreensão aprofundada da estrutura e característica que buscasse desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e a criação de um ambiente de aprendizagem eficaz.

Com essa abordagem, a próxima aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem foi mais eficaz, promovendo uma experiência de aprendizagem enriquecedora para os alunos.

Outro fator observado no desenvolvimento do ciclo, foi sobre a importância da qualificação e comprometimento do professor, esses são fatores cruciais para uma aprendizagem efetiva. Essa experiência destacou a importância da preparação e pesquisa no ensino.

O preparo do professor é fundamental para orientar os alunos de maneira eficaz. Essa experiência nos permitiu refletir sobre a importância do planejamento cuidadoso, valorizar a qualificação e comprometimento do professor, e a entender o impacto na aprendizagem dos alunos.

Essa experiência foi valiosa, pois permitiu direcionar a turma e contemplar a evolução dos alunos em relação à participação e envolvimento na construção do texto. Contudo, é fundamental reconhecer que o professor precisa estar bem preparado para desenvolver atividades significativas e eficientes junto aos seus alunos.

As atividades de Desconstrução e Construção Conjunta foram extremamente significativas, pois serviram como referência para a escrita, exigindo que os alunos adotassem o mesmo padrão de linguagem. Essa estratégia mostrou-se eficaz para os estudantes.

Outro fator importante para o êxito do ciclo, a negociação de uma ou mais possibilidades de campo para os textos a serem produzidos pelos alunos, em vez de deixar que os alunos escolham sozinhos. Isso ocorre por várias razões:

**Orientação e foco:** O professor pode fornecer direção e foco para a produção textual, garantindo que os alunos estejam trabalhando em direção aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

**Desenvolvimento de habilidades específicas:** Ao negociar campos específicos, o professor pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de escrita e pensamento crítico em áreas específicas.

**Conhecimento prévio e experiência:** O professor pode considerar o conhecimento prévio e experiência dos alunos ao selecionar campos, tornando a tarefa mais acessível e relevante.

Avaliação e retorno para o aluno: Ao estabelecer parâmetros claros, o professor pode avaliar mais eficazmente a produção textual e fornecer *feedback* direcionado.

Integração curricular: A negociação de campos pode ajudar a integrar a produção textual com outros componentes curriculares.

Deixar que os alunos escolham sozinhos os campos podem gerar falta de direção e foco, dificultar a avaliação e feedback e não atender aos objetivos de aprendizagem. No entanto, é importante considerar um equilíbrio entre orientação e autonomia, permitindo que os alunos tenham alguma liberdade para escolher temas ou abordagens dentro dos campos estabelecidos.

Na etapa de Construção do Texto de Forma Independente, os alunos elaboraram seus próprios textos, seguindo as etapas de leitura, observação, pesquisa e anotações referentes ao gênero desenvolvido de forma independente. Acompanhamos os alunos, avaliamos seus textos e os levamos a refletir, realizando análises e comparações da escrita em grupo.

Destaca-se que, durante esse processo, trabalhamos lado a lado com os alunos, construindo reflexões sobre o texto de forma paciente e colaborativa.

Em sequência, realizamos a primeira revisão do texto, tanto de forma coletiva quanto individual, fornecendo orientações e promovendo reflexões sobre a escrita e adaptação ao gênero trabalhado. Essa etapa apresentou desafios para a professora, mas se revelou extremamente valiosa, exigindo atenção detalhada e revisão cuidadosa do texto de cada aluno.

Nesta fase, procedemos à correção dos textos, com observações precisas, a fim de que os alunos pudessem organizar e aprimorar suas produções textuais. Em seguida, realizamos a segunda reescrita, etapa que incentivou os estudantes a refletir criticamente sobre os textos produzidos.

Por fim, na etapa de escrita da última versão, os textos foram finalizados. Posteriormente, compartilhamos as produções dos alunos e realizamos a leitura dos textos por seus autores.

**Figura 29:** Alunos realizando a leitura das narrativas



Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.1.3 Análise e discussão dos textos produzidos

A seguir, apresentamos uma análise comparativa dos textos iniciais e finais elaborados pelos alunos do 9º ano da Escola Campo, objeto de estudo desta pesquisa.

Para tanto, selecionamos os textos de 07 (sete) alunos que participaram de todas as etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, desenvolvidas ao longo da pesquisa, com a finalidade de verificar a evolução das habilidades de leitura e escrita dos alunos pesquisados. Logo, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de 14 (quatorze) produções textuais elaboradas por estudantes, 07 (sete) produções escritas iniciais e 07 (sete) produções escritas finais.

Esta pesquisa adotou como critérios de inclusão estar matriculado na turma do 9º ano do ensino fundamental, ter disponibilidade para participar da coleta de dados em sala de aula, produzir textos durante as atividades em sala de aula.

Quanto aos critérios de exclusão foram adotados a não produção de textos em sala de aula e a não conclusão da coleta de dados. Esses critérios garantiram a seleção de participantes adequados, permitindo uma análise consistente e o alcance dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Logo, para esta pesquisa, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e Pedagogia de Gênero, adotamos como critérios de seleção de dados a participação ativa dos alunos em todas as etapas do Ciclo de Aprendizagem

Durante a análise, realizamos uma comparação sistemática entre os textos iniciais e finais, considerando os momentos de escrita e reescrita, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da competência escrita dos alunos ao longo do CEA.

Para fins de análise, catalogamos os textos e atribuímos-lhes letras de A a G, distinguindo-as em Produção Inicial (PI) e Produção Final (PF).

**Quadro 8:** Distribuição das narrativas – Produção Textual Inicial

ETAPA 01	Alunos	Títulos das narrativas
Negociação do Campo (Temática)	A	O Poço
	B	A Pequena Tartaruga
	C	A grande
	D	A princesa que não queria se casa
	E	Anne e a bruxa velha má
	F	O gigante grandão e a casa de doces
	G	A camponesa

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Após a elaboração dos textos, os alunos finalizaram suas produções acrescentando títulos. Os títulos atribuídos às produções iniciais são apresentados no Quadro 8. Já o Quadro 9 mostra as mudanças realizadas em alguns títulos na produção final, após reflexões.

**Quadro 9:** Distribuição narrativas– Produção Textual Final

ETAPA 01	Alunos	Títulos das narrativas
Negociação do Campo (Temática)	A	O Poço
	B	A Pequena Tartaruga
	C	A grande descoberta
	D	Em busca do amor verdadeiro
	E	Anne e a bruxa má
	F	O gigante grandão e a casa de doces
	G	A camponesa

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A seguir, observaremos as produções dos alunos e seus avanços em relação à leitura e à produção textual após a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Os textos analisados estão apresentados sem correção de nossa parte para conservação do *corpus* da pesquisa.

**Quadro 10:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela aluna A (Anexo IV)

		Família das Estórias – gênero narrativa	
Etapas	fases		O poço
Orientação	cenário	1	Em um lindo Castelo morava lilibeth, uma linda princesa de cabelos cacheados cor de mel. No seu enorme castelo tinha uma parte que era estritamente proibida sua mãe dizia sempre para nunca ultrapassar esse lado
	descrição	2	
		3	
Complicação	incidente	4	Até que um dia caminhando tranquilamente passou em frente à porta que dava acesso a esse lado tinha uma voz bem baixinha que chamava: -Venha menina, venha saciar sua curiosidade. Ela dizia a si mesmo “não vou, não vou”, porém, a curiosidade falou mais alto e quando lilibeth entrou caiu em um longo poço sem fundo, parecia que não acabava ela parou no meio flutuando e viu uma mulher de cabelos escuros com um sorriso satisfeito. Olá, lilibeth -disse a mulher- me chamo Catarina você não me conhece mas talvez já eu ouvi falar - Como assim? Eu quero sair daqui, me tira daqui. É bem simples, na verdade você é a chave da minha saída - Disse Catarina - caso seus pais não queiram me soltar, você vai para o saco. -Maluca, me tira daqui!
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
		10	
		11	
		12	
		13	
14			
15			
16			

	<b>reação</b>	17	Já lá em cima, desconfiaram o fato de lilibeth ter sumido não era normal ela
		18	demorar muito em seus passeios. Sua mãe estava ficando preocupada e logo
		19	lembrou daquele lugar “não pode ser”
		20	Pensou com si mesma e era justamente lá que ela estava.
		21	-Olha só quem apareceu, só faltava você
		22	- Solte-a vou lhe recompensar
		23	-Não confio, tá bem óbvio o porquê.
		24	- Então gente bora agilizar o processo falou lilibeth.
		25	Começou uma briga de feitiços até que bum Catarina virou pó e suas cinzas
		26	ficaram ali pela eternidade.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O texto A foi produzido por uma aluna, da turma do 9º ano vespertino, 14 anos, proveniente da periferia da cidade de Colinas- MA. No início do texto da aluna A, identificamos a etapa **Orientação**, por meio da caracterização da fase cenário, fase essa em que os personagens são apresentados. Essa etapa é iniciada pelo termo circunstancial impreciso “Em um lindo dia”. A fase cenário foi desenvolvida com processo material: “Em um lindo Castelo morava “lilibeth”, uma linda princesa de cabelos cacheados cor de mel.”

Ao analisar o texto percebe-se que os Participantes são facilmente identificados são eles: Lilibeth (princesa, Mãe de Lilibeth (figura de autoridade), Catarina (mulher misteriosa), Pais de Lilibeth (mencionados, mas não presentes). Em relação aos Processos identificamos os processos Materiais: morar, caminhar, ultrapassar, chamar, entrar, cair, flutuar, falar, passar, entrar, cair, o Verbal: chamar, dizer, perguntar e o Mental: pensar, refletir, decidir. E também as Circunstâncias: Tempo: um dia; Lugar: castelo, poço; Modo: tranquilamente, baixinho; Causa: curiosidade.

Nessa primeira análise, realizamos algumas reflexões para aperfeiçoar essa Etapa no texto. Sugerimos o acréscimo de mais informações sobre as personagens e o lugar onde a estória estava acontecendo etc. O foco narrativo escolhido para narrar a estória produzida por esta aluna foi em terceira pessoa. Percebemos que ela utiliza poucos organizadores temporais, como os do exemplo “um lindo dia”, e esses organizadores são importantes para descrever os eventos na estória. Sugerimos que ela repensasse, ao longo do texto, a respeito desses marcadores e acrescentasse mais alguns, visto que as narrativas são constituídas pela sucessão de ações e acontecimentos, e estas levam tempo para desenrolarem-se.

O texto inicial da aluna A não apresentava características de narrativa devido à não resolução do problema. No entanto, realizamos intervenções pedagógicas junto à aluna para auxiliá-la na elaboração desta etapa do texto. Embora as devolutivas tenham contribuído para o aperfeiçoamento, ainda seriam necessárias intervenções adicionais para que o texto atendesse

aos critérios de uma narrativa. Infelizmente, o encerramento antecipado do ano letivo não permitiu a conclusão desse processo.

Outras sugestões de aperfeiçoamento incluíram: Inserir vírgulas para melhorar a clareza e a pontuação, como em “No seu enorme castelo, tinha uma parte que era estritamente proibida; sua mãe dizia sempre para nunca ultrapassar esse lado.” Evitar o uso de pleonasma em expressões como "si mesmo", que pode ser substituída por "ela mesma" ou simplesmente eliminada. Revisar frases como “Não me conhece, mas talvez já tenha ouvido falar.” Simplificar frases como “É simples, você é a chave da minha saída.”

Outra observação relevante no texto da aluna A é a ausência de estruturação em parágrafos, o que prejudica a clareza e a distinção entre as etapas e fases da narrativa. Além disso, a análise da produção final revelou problemas ortográficos e gramaticais que não estão de acordo com as normas da Língua Portuguesa. Entre os erros identificados, destacam-se: Uso inadequado de letras maiúsculas e minúsculas, como em "lilibeth"; Falta de pontuação correta, especialmente no uso da vírgula; Erros gramaticais, como em "Pensou com si mesma e era justamente lá que ela estava", que poderia ser reescrito como "Ela pensou consigo mesma que era justamente lá que estava". Essas correções são fundamentais para melhorar a legibilidade e a qualidade do texto.

No quadro 4, realizamos análise na narrativa no texto final produzido pela aluna A observando suas escolhas para o aperfeiçoamento do texto.

**Quadro 11:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela aluna A (Anexo V)

Família das estórias – gênero narrativa			
Etapas	fases	O poço	
		Orientação	cenário
2			
3			

<b>Complicação</b>	<b>evento marcante</b>	4	<p>Até que um dia, caminhando tranquilamente passou em frente à porta que dava acesso a esse lado tinha uma voz bem baixinha que chamava:</p> <p>-Venha menina, venha saciar sua curiosidade.</p> <p>Ela dizia a si mesmo “não vou, não vou”, porém, a curiosidade falou mais alto e quando Lilibeth entrou e caiu em um longo poço sem fundo, parecia que não acabava. Ela parou no meio flutuando e viu uma mulher de cabelos escuros com um sorriso satisfeito.</p> <p>Olá, Lilibeth! disse a mulher- Me chamo Catarina, mas você não me conhece, mas talvez já tenha ouvi falar de mim.</p> <p>- Como assim? Quero sair daqui, me tira daqui.</p> <p>É bem simples, na verdade você é a chave da minha saída - Disse Catarina - caso seus pais não queiram me soltar, você vai para o saco.</p> <p>-Maluca, me tira daqui!</p>			
		5				
		6				
		7				
		8				
		9				
		10				
		11				
		12				
		13				
		14				
		15				
		16				
				<b>eventos</b>	17	<p>Já lá em cima, desconfiaram o fato de Lilibeth ter sumido, não era normal ela demorar muito em seus passeios. Sua mãe estava ficando preocupada e logo lembrou daquele lugar “não pode ser”. Pensou com si mesma e era justamente lá que ela estava.</p> <p>-Olha só quem apareceu, só faltava você</p> <p>- Solte-a vou lhe recompensar</p> <p>- Não confio, tá bem óbvio o porquê.</p> <p>- Então gente bora agilizar o processo, falou em Lilibeth.</p> <p>Começou uma briga de feitiços até que bum! Catarina virou pó e suas cinzas ficaram ali pela eternidade.</p>
					18	
					19	
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
	<b>reação</b>					
	<b>episódio</b>					

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o texto final da aluna A, percebemos que a estudante avançou em alguns quesitos ortográficos, pontuação, etc., mas ao examinar o texto final, no estágio em que realiza as etapas Evento marcante (venha saciar sua curiosidade e caiu em um longo poço sem fundo) e Reação (fugir do poço) não possibilitam classificar esse texto como narrativa, ele ainda necessitaria do acréscimo de algumas fases para ser classificado como narrativa.

A estudante na produção final considerou as observações feitas pela professora e realizou mudanças no texto final com algumas adequações sugeridas na fase inicial, dentre elas a divisão em parágrafos e a observação do substantivo próprio que denominava o nome da personagem, o uso correto da vírgula.

O texto da Aluna B evoluiu em muitos critérios, como acentuação, pontuação, paragrafação, etc. O texto da estudante no estágio em que se encontrava, ainda necessitava de reescritas. Acreditamos que essa produção, apresentada como finalizada na aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, poderia ter sido reescrita mais vezes considerando as observações sugeridas. No entanto, como já foi citado, a pesquisa tinha um tempo delimitado, impossibilitando, assim, uma nova reescrita. É importante frisar que o trabalho poderia ter continuado e assim ampliado as ideias e a produção do texto da aluna.

No quadro 12, apresentaremos a análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela aluna B.

**Quadro 12:** Análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela aluna B (Anexo VI)

			<i>Família das estórias – gênero narrativa</i>
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		A pequena tartaruga
<b>Orientação</b>	cenário	1	A mãe Tartaruga tinha seis filhas eram todas ainda pequena a caçula queria muito ir até a superfície para ver a cidade, as pessoas mas era pequena e não podia ir até a superfície ela precisava chegar até a sua fase adulta para concretizar esse sonho.
		2	
		3	
<b>Complicação</b>	solução	4	assim foi finalmente chegou na sua fase adulta. Ela finalmente podia ir até a superfície. Ao chegar viu um navio e dentro um belo Caxaréu foi amor à primeira vista. Ela ficou olhando, olhando para ele. Vish! Caiu uma tempestade e o Caxaréu caiu no mar. A tartaruga foi atrás nadou com ele até a praia. Era já de noite. De dia quando ele começou a acordar seu dono se aproximou dele. Ela se escondeu. O Caxaréu abriu os olhos viu o seu dono sobre a tartaruga. A tartaruga voltou para casa muito triste e calada.
	problema	5	
	eventos	6	
		7	
<b>Resolução</b>	solução	8	sua irmã mais velha sabia onde o Caxaréu morava então sua irmã levou ela até onde ele morava. O Caxaréu olhou nos olhos da tartaruga se apaixonou. Lá eles se conheceram melhor e foi assim que eles se casaram e tiveram vários filhos
		9	
		10	
		11	
		12	
		13	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O texto B, produzido por uma aluna do 9º ano vespertino, 14 anos, proveniente de área ribeirinha e quilombola da cidade de Colinas - MA, foi analisado com o objetivo de identificar as etapas e fases que compõem a Estrutura Esquemática de Gênero (EEG) da Narrativa. A análise revelou que o texto apresenta a etapa de Orientação, iniciada pela fase cenário, embora de forma reduzida.

Além disso, foram identificados os seguintes Participantes: Mãe Tartaruga (figura de autoridade); Filhas Tartarugas (6, incluindo a caçula); Caxaréu (personagem masculino); Dono do Caxaréu (figura de autoridade). Observou-se a presença de Circunstâncias de tempo: infância, fase adulta, dia, noite; lugar: superfície, cidade, mar, praia, casa; modo: finalmente, amor à primeira vista; causa: maturidade, amor.

A análise lexo-gramatical do texto revela que o gênero textual é uma narrativa, estruturada em três fases principais: Orientação, Complicação e Resolução. Essa estrutura permite que o texto desenvolva uma narrativa coerente, envolvendo participantes, processos e circunstâncias.

A análise lexo-gramatical também destaca: uso de vocabulário específico, relacionado ao contexto narrativo; emprego de recursos literários, como metáforas e descrições vividas;

estrutura sintática variada, com uso de orações complexas e simples. Esses elementos contribuem para a criação de uma narrativa rica e envolvente, que engaja o leitor na história.

A fase cenário no texto da aluna B foi construída por meio de orações materiais, como "ela precisava chegar até a sua fase adulta", e relacional, que estabelece a conexão entre o atributo "pequena" e a personagem tartaruga: "mas era pequena". A fase cenário é fundamental para apresentar personagens e lugares.

No entanto, observou-se que a aluna B não explorou plenamente esses recursos de apresentação e ambientação da história. Sugere-se que a estudante inclua mais elementos para uma compreensão clara da narrativa. Para aperfeiçoamento do texto foi sugerido a aluna : desenvolver a fase cenário com mais detalhes sobre personagens e lugares e utilizar parágrafos bem definidos para organizar a narrativa.

Além disso, outro ponto relevante é a falta de parágrafos bem definidos no texto inicial. A estruturação em parágrafos é essencial para a construção textual, pois facilita o reconhecimento das etapas e fases na narrativa e articulação das ideias.

Nesse contexto, a professora orientou a aluna sobre a importância da pontuação correta, destacando a necessidade de vírgulas para separar orações e melhorar a clareza do texto. Um exemplo é a frase:

"A mãe Tartaruga tinha seis filhas; eram todas ainda pequenas. A caçula queria muito ir até a superfície para ver a cidade, as pessoas, mas era pequena e não podia ir até a superfície; ela precisava [...]".

A inclusão de vírgulas melhora significativamente a legibilidade e compreensão do texto.

Na Etapa Complicação, identificamos três problemas centrais no texto. O primeiro é o desejo da personagem de ir à superfície, obstaculizado pela sua juventude. O segundo é a paixão pela personagem Caxaréu, e o terceiro é a separação forçada pelo dono de Caxaréu.

O primeiro problema é resolvido com a tartaruga atingindo a fase adulta. Observa-se que essa Etapa foi construída com um grande número de processos materiais, como nos exemplos:

- "A tartaruga foi atrás, nadou com ele até a praia."

- "A tartaruga voltou para casa."

No entanto, nota-se o uso inadequado e a ausência de vírgulas, especificamente nos trechos:

- "Ao chegar, viu um navio e, dentro, um belo Caxaréu; foi amor à primeira vista."

O uso correto de vírgulas é essencial para garantir a legibilidade, a coerência e a compreensão eficaz do texto.

Em relação aos marcadores organizacionais, observamos que a aluna não empregou adequadamente marcadores temporais, preferindo utilizar o ponto contínuo, como evidenciado nos trechos a seguir:

"Caiu uma tempestade e o Caxaréu caiu no mar. Em seguida, a tartaruga foi atrás e nadou com ele até a praia. Já era noite. No dia seguinte, quando ele começou a acordar, seu dono se aproximou dele. Ela se escondeu. O Caxaréu abriu os olhos e viu o seu dono sobre a tartaruga."

Nesse trecho, ainda percebemos que a aluna utiliza marcas da linguagem oral, como "Vish!", o que não é recomendado em textos escritos formais.

Além disso, nota-se a ausência de vírgulas em trechos como:

"[...] De dia, quando ele começou a acordar, seu [...]."

Foi recomendado a aluna utilizar marcadores temporais adequados (ex.: "em seguida", "já era", "no dia seguinte") para organizar a narrativa; evitar marcas da linguagem oral em textos escritos formais e incluir vírgulas para melhorar a clareza e legibilidade do texto.

Já na etapa Resolução, observamos que essa fase estava subdesenvolvida, necessitando de acréscimos de marcadores temporais e espaciais para uma solução mais clara e objetiva da narrativa.

Sugerimos a aluna desenvolver a etapa Resolução com mais detalhes, buscando, incluir marcadores temporais e espaciais para melhorar a clareza e ampliar a solução dos problemas da personagem, conforme ilustrado no Quadro 13.

**Quadro 13:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna B (Anexo VII)

<i>Família das Estórias – gênero narrativa</i>			
<b>Etapas</b>	<b>Fases</b>		<b>A pequena tartaruga</b>
<b>Orientação</b>	cenário	1	A mãe Tartaruga tinha seis filhas, eram todas ainda bem pequenas. Elas moravam no meio do oceano, comiam algas e pequenos peixes. A tartaruga caçula queria muito ir até terra firme para ver a cidade, as pessoas, mas era muito pequena e sua mãe temia que acontecesse algo com ela.
	problema 1	2	
		3	
		4	

<b>Complicação</b>	problema 2	5	A Tartaruga mãe dizia que ela não podia ir à terra firme, para isso ela precisava chegar até a sua fase adulta para concretizar esse sonho. A Tartaruga caçula esperou ansiosamente por este dia, para ela o tempo não passava. E assim finalmente chegou na sua fase adulta, ela finalmente podia ir até a superfície e seguir para terra firme. Ao chegar a superfície, ela viu um navio e dentro dele um belo Caxaréu, foi amor à primeira vista ela ficou olhando para ele. De repente, caiu uma tempestade e o Caxaréu caiu no mar. A Tartaruga foi atrás dele e nadou com ele até a praia. Já era de noite, ele não estava muito bem ela ficou cuidando dele a noite toda. Quando amanheceu, ele começou a acordar, seu dono se aproximou dele e ela se escondeu. Caxaréu abriu os olhos viu seu dono levando ele para casa. A Tartaruga voltou para casa muito triste e calada. Ela contou toda a história para sua irmã mais velha. A irmã disse a tartaruga que sabia onde o Caxaréu morava então, sua irmã a levou até onde ele morava. .
	solução	6 7 8 9 10 11	
	evento	12 13 14	
	reação	15 16 17 18 19	
<b>Resolução</b>	solução	21	
	<b>Coda</b>	22 23 24	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao observarmos o texto da produção final da Aluna B, percebemos que a aluna atendeu as orientações e o texto foi modificado, acrescentado informações sobre a estória, aperfeiçoando o texto. A estória é contada em 3ª pessoa, na voz do narrador-observador. A estória se passa no mar e na praia, e os participantes são: a Tartaruga mãe, a Tartaruga caçula, as irmãs da Tartaruga, Caxaréu e o dono de Caxaréu.

Como pontos fortes do texto podemos citar a estrutura narrativa clara, o desenvolvimento de personagens, o uso de recursos literários. No que se refere aos pontos de aperfeiçoamento podemos citar a falta de detalhes descritivos, diálogos limitados e algumas frases simples e diretas.

No início do texto, a etapa de Orientação apresenta a caracterização do cenário, onde os personagens são introduzidos. No entanto, observa-se a ausência de um marcador temporal para iniciar a narrativa.

Durante o processo de reescrita, orientamos a aluna a ampliar as informações, descrevendo detalhadamente o ambiente onde a estória se passa.

A análise do texto revela que as ações e os acontecimentos são representados por:

- Processos materiais: "Elas moravam no meio do oceano, comiam algas e pequenos peixes".

- Processos relacionais: "A mãe Tartaruga tinha seis filhas, eram todas ainda bem pequenas" e "era muito pequena".

- Processos mentais: "sua mãe temia".

Essa estruturação permite uma narrativa coerente e envolvente. Recomendou-se incluir marcador temporal para iniciar a estória, ampliar descrição do ambiente e manter variedade de processos (materiais, relacionais e mentais) para enriquecer a narrativa.

Durante a etapa da Complicação, identificamos três problemas centrais que desencadeiam reações nos participantes, mantendo a coerência com a primeira produção.

A análise das escolhas da aluna na Complicação revela o emprego de marcadores temporais eficazes, como:

- "E assim finalmente chegou na sua fase adulta"
- "De repente"
- "Quando amanheceu"

Esses marcadores temporais são essenciais para o desenvolvimento lógico dos eventos na narrativa. Além disso, observamos a utilização de:

- Processos materiais: "nadou com ele até a praia"
- Processos mentais: "ela viu um navio" e "ela ficou olhando para ele"

Foi sugerido manter a variedade de marcadores temporais para garantir a fluidez da narrativa, continuar utilizando processos materiais e mentais para criar uma narrativa rica e envolvente. A combinação de processos materiais e mentais enriquece a narrativa, promovendo maior engajamento do leitor.

Na etapa Resolução, a solução do problema é apresentada, culminando com um comentário do narrador, marcado pela frase "viveram felizes para sempre juntinhos!". Essa conclusão típica de narrativas de fadas reforça o final feliz.

Além disso, o texto inclui a etapa Coda, embora opcional. Segundo Martin e Rose (2008), a Coda marca uma mudança significativa em relação ao início da estória, indicando o fim da narrativa. A aluna apresentou um final distinto do início, evidenciando o desenvolvimento da trama.

Após examinar a versão final da narrativa produzida pela aluna B, observamos que ela demonstrou compreensão das Etapas do gênero narrativa. No entanto, sugeriu-se aperfeiçoamento em aspectos específicos, como:

- Ortografia
- Pontuação
- Emprego adequado de marcadores temporais

Em relação a estrutura da Produção Final, a aluna adaptou seu texto às convenções de escrita, utilizando parágrafos para fragmentar o texto em partes, facilitando a identificação das etapas e fases da narrativa:

- Orientação (linhas 1-4): descrição do local e apresentação das personagens
- Complicação (linhas 5-19): conflito causador da complicação
- Resolução (linhas 21-24): resolução da complicação

Essa estruturação indica uma evolução significativa na habilidade da aluna em organizar e apresentar uma narrativa coerente.

O texto produzido pela aluna B demonstrou um significativo avanço em ortografia, pontuação, paragrafação. Além disso, o texto segue as etapas e fases do gênero narrativa, conforme sugerido pelo Ciclo de Ensino e Aprendizagem, o que permite classificá-lo como uma narrativa efetiva.

Essa evolução indica que a aluna B compreendeu as estruturas e convenções do gênero narrativa, desenvolveu habilidades de escrita e organização e aprendeu a aplicar as etapas e fases do Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Essa conquista é um reflexo do sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

No quadro 14, apresentamos a análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna C.

**Quadro 14:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna C (Anexo VIII)

		<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>	
Etapas	fases	A grande	
<b>Orientação</b>	cenário	1 2 3 4 5 6 7	<p>Em um lugar não tão distante daqui vivia uma jovem chamada Laura. Ela morava com sua madrasta, seu pai e os criados em um belo Castelo. No castelo havia três Torres, ela tinha um quarto na torre próximo ao bosque. Laura não andava muito pelo castelo pois seu pai e sua madrasta não gostava que ela ficasse entrando em alguns cômodos com a fala de que ela poderia ver algo que lembrasse sua falecida mãe e ficasse triste mas Laura nunca gostou muito dessa desculpa mas obedecia já que gostava muito de seu pai.</p>
<b>Complicação</b>	problema	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	<p>Até que um dia ela viu pela fresta de sua porta um criado perguntando a sua madrasta:  - Será que um dia ela descobrirá tudo?  - Vira essa boca para lá seu medíocre! Diga agora o que você quer para sair do meu pé.  - Desculpe vossa majestade só queria saber para onde temos que levar ela o lugar onde ela estava acabou desmoronando.  -Leve ela para a torre do lado leste onde nasce o sol.  Obrigado vossa majestade, já irei mandar os guardas fazerem isso.  Ela esperou o criado ir em direção dos guardas e os seguiu sem fazer barulho e indo sutilmente. Ela chegou em uma parte do castelo que ela nunca</p>

	Eventos	19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	<p>tinha ido mas sabia que havia algumas celas onde ficava alguns criminoso da corte.</p> <p>Acabou vendo alguns guardas jogarem uma coisa na cela e trancala, quando eles foram embora, ela se aproximou devagar e acabou se deparando com uma criatura horripilante que fez com que ela tropeçasse e acabasse fazendo barulho e atraindo a atenção da criatura. Que se virou para ela e acabou fazendo uma coisa para ela que ela não esperava a criatura sorriu e percebeu que essa criatura era um urso, que acabou seguindo em direção a um espelho que tinha grudado na parede da cela e Laura viu que o reflexo no espelho era de sua mãe, a sua mãe começou a mexer os lábios em frente ao espelho para que sua filha entendesse pela leitura labial olhando para o espelho magico Laura entendeu que sua madrasta na verdade era uma velha bruxa que tinha como penitência pelos seus antigos atos tinha que viver com a aparência de urso e que sua que só reverteria o feitiço para a pessoa que comesse um bolinho com alguns fiapos do pelo do urso.</p>
<b>Resolução</b>	solução	25 26 27 28	<p>Assim Laura fez um bolo com os fiapos e entregou para a madrasta dissendo a ela que tinha feito o bolo em lembrança da Bela madrasta que ela amava quando a madrasta acabou virando uma enorme e feio o urso Laura correu em direção à torre pediu para um guarda que fosse com ela e abriçe a cela quando ela foi aberta abraçou bem forte sua mãe e viveu feliz para sempre.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao observarmos o texto da Aluna C, residente na periferia, 14 anos, estudante da turma do 9º ano de uma escola pública na cidade de Colinas — MA.

O texto desenvolvido pela Aluna C apresenta as etapas estruturais de gênero narrativa, com as etapas:

- Orientação: Apresentação do cenário e personagens (Laura, madrasta, pai e criados).
- Complicação: Laura descobre o segredo da madrasta e o feitiço.
- Resolução: Laura quebra o feitiço e reencontra sua mãe.

Observamos no texto a etapa da Orientação, apresentando a personagem e a relação constituída entre os participantes é caracterizada por uma relação de poder e de distanciamento, estabelecidos pelos pais da menina, que a proibiam de visitar os cômodos da casa.

A estória traz como participantes: a menina Laura, a madrasta, o pai e a mãe. O cenário da estória é descrito como um belo castelo. O texto inicia com um título pouco atrativo, apresentavam também, inadequações gramaticais em relação à concordância nominal no trecho “seu pai e os criado”, concordância verbal no trecho “pois seu pai e sua madrasta não gostava”, ainda apresentava problemas em relação à pontuação como observamos no trecho “Laura não andava muito pelo castelo pois seu pai e sua madrasta não gostava que ela ficasse entrando em alguns cômodos com a fala de que ela poderia ver algo que lembrasse sua falecida mãe e ficasse triste mas Laura nunca gostou muito dessa desculpa mas obedecia já que gostava muito de seu pai.”

A etapa **Complicação** é iniciada com a menina ouvindo algo pela fresta de uma porta que a deixa curiosa. O pai e a madrasta restringiam a menina de passear pelos cômodos do castelo e isso a incomodava. Ela acaba descobrindo que a madrasta é uma bruxa que havia transformado sua mãe em um mostro e também descobre como desfazer o feitiço e salvar a mãe. No texto dessa aluna notamos a presença de problemas gramaticais e ortográficos que não estão consoantes as normas da Língua Portuguesa, como nos exemplos: “Será que um dia ela descobrirar tudo?”, “trancala,” “abrisse” e “aparência”.

Observou-se que a narrativa apresenta estrutura linear, com eventos sequenciais; transformação significativa da personagem principal (Laura), de inocente a heroína; relação central entre Laura e sua madrasta, com desenvolvimento gradual de revelação e confronto. Além disso, identificaram-se os seguintes processos:

- Processos materiais: "morava", "viu", "seguiu", "encontrou";
- Processos mentais: "pensou", "descobriu", "entendeu".

O texto apresentava um bom começo, mas poderia ser aprimorado com a adição de detalhes e informações para desenvolver as fases e etapas da estória, adequações para melhorar a clareza e coerência do texto, incluindo ortografia, pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas e minúsculas, coerência na estrutura da narrativa.

Além disso, sugeriu-se: desenvolver personagens mais profundos e complexos, adicionar diálogos mais naturais e realistas, refinar a descrição do cenário e ambiente e intensificar a tensão e suspense para manter o leitor engajado. Com essas melhorias, o texto poderia se tornar uma narrativa mais envolvente e atraente.

No Quadro 15, apresentamos a análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna C.

**Quadro 15:** Análise das Etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna C (Anexo VIX)

		<i>Família das estórias – gênero Narrativa</i>	
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		
	cenário	1	A grande descoberta  Em um lugar não tão distante daqui vivia uma jovem chamada Laura. Ela morava com sua madrasta, seu pai e os criados em uma um belo Castelo. No castelo havia três Torres, ela tinha um quarto na torre próximo ao bosque. Laura não andava muito pelo castelo pois seu pai e sua madrasta não gostavam que ela entrasse em alguns cômodos com a fala de que ela poderia ver algo que lembrasse sua falecida mãe e se entristecesse, Laura nunca gostou muito dessa desculpa, mas obedecia já que gostava muito de seu pai.
		2	
		3	
		4	
<b>Orientação</b>	cenário	5	
		6	
		7	
		8	

<b>Complicação</b>	problema	9	<p>Até que um dia ela observou pela fresta de sua porta um criado perguntando a sua madrasta:</p> <p>— Será que um dia ela descobrirá tudo?</p> <p>— Vira essa boca para lá, seu medíocre! Diga agora o que você quer para sair do meu pé.</p> <p>— Desculpe vossa majestade, só queria saber para onde temos que levá-la, o lugar onde ela estava acabou desmoronando.</p> <p>— Leve ela para a torre do lado leste onde nasce o sol.</p>
	eventos	10-17	
	reação	18-22	
	eventos	23-36	
<b>Resolução</b>	solução	36-41	<p>Assim Laura fez um bolo com os fiapos e entregou para a madrasta dizendo a ela que tinha feito o bolo em agradecimento por ser uma ótima madrasta que amava. Quando a madrasta comeu acabou virando uma enorme e feio o urso. Laura correu em direção à torre, pediu para um guarda que fosse com ela e abrisse a cela quando ela foi aberta, abraçou bem forte sua mãe e viveu feliz para sempre.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A reescrita do texto da Aluna C inicia-se pela etapa da Orientação, que descreve os participantes e o cenário onde ocorreu a estória. Nessa etapa, observa-se a utilização de processos mentais, como em "sua madrasta não gostava" e "Laura nunca gostou muito dessa desculpa", e processos materiais, como em "Ela morava com sua madrasta, seu pai e os criados em um belo Castelo" e "Laura não andava muito pelo castelo".

Ao analisar a versão final do texto da Aluna C, percebe-se que a aluna incorporou sugestões da professora durante o Ciclo de Ensino e Aprendizagem tais como a revisão do título, tornando-o mais completo e atraente e a adequação às convenções de escrita, incluindo pontuação, concordância verbal e nominal.

A reescrita do texto da Aluna C demonstra evolução significativa em relação à estrutura e convenções de escrita. A utilização de processos mentais e materiais na Etapa da Orientação contribui para a construção de uma narrativa coerente.

Na segunda Etapa, a Complicação, o texto apresenta o problema que desencadeia as reações dos participantes, descritas por meio de:

- Processos materiais: ações concretas, como "observou", "seguiu", "encontrou"
- Processos mentais: pensamentos, sentimentos e percepções, como "descobriu", "entendeu", "pensou"

Esses processos são empregados pelo estudante para designar as ações e reações dos personagens, criando uma narrativa dinâmica e envolvente. Exemplos:

- "Até que um dia ela observou pela fresta de sua porta um criado" (processo mental: observou)
- "Ela seguiu o criado sem fazer barulho" (processo material: seguiu)
- "Ela entendeu que sua madrasta era uma velha bruxa" (processo mental: entendeu)

Essa combinação de processos materiais e mentais permitiu ao leitor acompanhar a trama e compreender as motivações e ações dos personagens.

Na terceira Etapa, a Resolução, observamos que a aluna utilizou predominantemente os processos materiais para desenrolar a estória e conduzir o texto para a resolução. Esses processos consistem em:

- Mudanças externas: ações concretas que ocorrem no mundo exterior.
- Processos de fazer e acontecer: ações que têm consequências diretas na trama.

Exemplos:

- "Laura fez um bolo" (processo material: fazer)
- "Entregou para a madrasta" (processo material: dar)
- "Quando a madrasta comeu" (processo material: comer)
- "Laura correu em direção à torre" (processo material: correr)

Esses processos materiais permitem que a narrativa avance e que o problema seja resolvido de forma clara e concisa.

Refletindo sobre os achados no *corpus* desta pesquisa, é possível concluir que o texto apresenta estrutura e organização coerentes com o gênero narrativa. Foi perceptível que a aluna demonstrou habilidade em utilizar processos materiais e mentais para criar uma trama envolvente. No entanto, o texto ainda requereria aprimoramentos para alcançar maior clareza, concisão e eficácia.

Para alcançar esse aprimoramento, sugeriu-se revisar a estrutura e organização do texto para garantir fluidez e lógica e refinar a descrição de personagens, cenário e ambiente para criar uma atmosfera mais imersiva, utilizar linguagem mais precisa e concisa para evitar ambiguidades, adicionar detalhes sensoriais para enriquecer a narrativa e revisar a pontuação e ortografia para garantir correção.

Com essas reescritas e aprimoramentos, o texto tornou-se uma narrativa mais eficaz e envolvente, alcançando plenamente o seu propósito.

Continuando a análise, o quadro 16 apresenta análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna D.

Quadro 16: Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna D (Anexo X)

<i>Família das estórias – gênero Narrativa</i>			
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		A princesa que não queria se casa
<b>Orientação</b>	cenário	1	Era uma vez uma princesa muito bela que vivia em um grande castelo ela era doce e todos do reino adoravam muito o pai dela o rei queria que ela se casasse com um príncipe de outro reino ninguém gostava dele pois ele era muito mandam
		2	
		3	
		4	
<b>Complicação</b>	problema	5	Ele queria se casar com ela só para ser o rei do reino de lá pois ela não se não amava ela gostava de um homem que vendia fruta na feira pois a feira era em frente o castelo o nome dele era Romeu mas ele não chamava ela de princesa eles e se do nome dela Ana pois ela já tinha intimidade com ele Certo dia o príncipe descobriu que ela gostava de outro e mandou trancala na torre mais alta do castelo ela passou vários dias la
		6	
	eventos	7	
		8	
		9	
		10	
<b>Resolução</b>	Eventos solução	11	ate que descobriu uma passagem secreta então ela fugiu e foi para casa do vendedor de fruta e fugiu com ele para um vilarejo e viveram felizes para sempre.
		12	
		13	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A aluna D, residente da periferia e filha de mãe solo, foi acompanhada ao longo do desenvolvimento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem. Na etapa de orientação, ela apresentou as protagonistas, descrevendo tempo e espaços, além de estabelecer uma sequência temporal de acontecimentos. Durante o processo de escrita individual, a estudante aplicou os conhecimentos adquiridos, conforme observado no Quadro 16. Contudo, no estágio em que o texto se encontrava, era necessário preencher algumas lacunas para que fosse considerado uma narrativa completa.

Após a escrita do texto, sentamos lado a lado com a aluna para refletir sobre a produção e realizar uma primeira revisão. Chamamos a atenção para pontos específicos do texto, como esclarecimento e ampliação de ideias, organização dos parágrafos, características do gênero e outras observações. Além disso, o texto da aluna necessitava de adequações linguísticas, tais como acentuação, pontuação, ortografia e paragrafação.

Exemplos de necessidade de revisão:

- Título: "A princesa que não queria se casar" (correção de ortografia)

- Trecho: "Era uma vez uma princesa muito bela que vivia em um grande castelo. Ela era doce, e todos do reino a adoravam muito. O pai dela, o rei, queria que ela se casasse com um príncipe de outro reino; no entanto, ninguém gostava dele, pois ele era muito mandão."

Observou-se que, na narrativa em questão, a aluna não empregou conjunções, termos essenciais para promover fluidez ao enunciado. Além disso, ao analisar o texto da Aluna D, foram sugeridas correções relacionadas a erros de grafia, como em: "descobril", "varius" e "passage".

Após a revisão, a aluna procedeu à reescrita, incorporando algumas das observações realizadas oralmente em sala de aula. Dessa forma, a aluna avaliou as sugestões, considerando-as em consonância com os sentidos originais atribuídos ao texto.

O texto da aluna D apresentou as três etapas fundamentais da estrutura narrativa: Orientação, Complicação e Resolução. Na etapa de Orientação, foram fornecidas informações essenciais sobre o tempo, espaço, ambiente e personagens, proporcionando uma compreensão clara do contexto narrativo

A Complicação, por sua vez, desenrolou a trama, apresentando o conflito central da história. Já a Resolução, ofereceu a solução para o conflito, encerrando a narrativa de maneira coerente.

Essa narrativa, escrita em terceira pessoa, abordou o tema "A princesa que não queria se casar". Os principais participantes da trama foram: uma jovem princesa, prometida em casamento a um rapaz interesseiro, mas que nutria amor por outro homem, um humilde vendedor de frutas.

Após as reflexões do texto, a aluna realizou a reescrita, fazendo algumas alterações tais como desenvolver mais a caracterização dos personagens, adicionar detalhes sensoriais para criar uma atmosfera mais imersiva e refinar a linguagem para torná-la mais fluente e expressiva.

Para dar continuidade a análise do *corpus* desta pesquisa, apresentamos no quadro 17 a análise das Etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna D.

**Quadro 17:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna D (Anexo XI)

		<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>	
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		Em busca do amor verdadeiro
<b>Orientação</b>	cenário descrição	1	Era uma vez uma princesa muito bela que se chamava Mary. Ela vivia em um grande castelo, <b>era jovem, doce e delicada</b> e todos do reino gostavam muito dela. Ela já estava bem crescida e o pai dela disse que havia chegado a hora dela se casar. Ele já tinha escolhido um príncipe de outro reino, só que tinha um problema ninguém gostava dele, pois ele era rapaz muito mandão e mimado.
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
<b>Complicação</b>	problema	8	A família do rapaz toda já sabia que e ele queria se casar <b>com ela só para ser o rei do reino de lá. A jovem não amava o príncipe</b> , o seu coração já tinha um dono, ela gostava de um homem que vendia fruta na feira. Ela o conhecia há muito tempo, pois a feira era em frente o castelo, o nome dele <b>era</b> Romeu. Ele tratava a princesa com carinho e atenção, não chamava ela de princesa, ele chamava pelo nome dela, Ana, pois ela já tinha intimidade com ele. Certo dia, o príncipe descobriu que ela gostava de outro e mandou trancá-la na torre mais alta do castelo, ela passou vários dias lá. O rei ficou preocupado com o sumiço da filha pediu a ajuda do príncipe, mas ele fingindo não saber de nada disse que não poderia arriscar sua vida e sair do palácio para procurar. O rei <b>ficou</b> muito bravo e quebrou o compromisso com o príncipe, que agora estava ainda mais zangado. O rei procurou sua filha por vários dias sem nenhuma notícia dela. Foi então que o Rei teve uma brilhante ideia. Ele mandou que anunciassem no reino que o jovem que encontrasse a princesa se casaria com ela. O Jovem vendedor de frutas quando soube do acontecido, imediatamente procurou pela princesa Ana, mas ele <b>lembrou</b> que a Princesa havia falado com ele que o príncipe estava zangado por ela dizer para ele que não o amava.
		9	
		10	
	eventos	11	
		12	
	problema	13	
		14	
	reação	15	
		16	
		17	
		18	
eventos	19		
	20		
	21		
	22		
<b>Resolução</b>	eventos	23	Então, Romeu resolveu ir em busca de Ana, desconfiava que ela devia estar presa no castelo. Ele <b>passava</b> horas observando o movimento no castelo do príncipe e <b>resolveu entrar</b> lá através de uma passagem secreta. <b>Procurou</b> em todos os cômodos ate chegar a uma torre bem alta. Ele <b>chamou</b> pela princesa e ela <b>respondeu</b> . Ele <b>encontrou</b> Ana e <b>fugiram</b> de volta para o palácio real entregando a princesa ao pai dela. O rei ficou muito feliz por ter encontrado sua filha novamente, ele <b>conversou</b> com os dois e marcaram a data do casamento e viveram felizes para sempre.
		24	
	solução	25	
		26	
		27	
reação	28		
	29		
		30	
		31	
		32	
		33	
		34	
		35	
		36	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisarmos a versão final do texto da Aluna D, observamos que ela incorporou várias sugestões apresentadas pela professora durante o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. O texto apresentava uma estrutura coerente com as etapas do gênero narrativo, incluindo Orientação, Complicação e Resolução.

Além disso, nota-se que a relação entre os personagens é marcada por uma dinâmica de poder, estabelecida pelo pai da jovem, que busca impor sua vontade e obrigá-la a se casar com um príncipe que ela não ama, revelando uma desigualdade significativa.

A narrativa inicia-se com a etapa da Orientação, que apresenta a descrição dos participantes e do cenário onde se desenrola a estória. O trecho "Ela vivia em um grande castelo" ilustra essa descrição espacial, essencial para a significação do texto, pois estabelece o contexto físico em que os eventos ocorrem. Além disso, a expressão temporal imprecisa "Era uma vez" marca o início da narrativa, um recurso comum em contos infantis.

Nessa etapa, os processos utilizados para elaborar a narrativa são:

- Relacional atributivo (era, estava), que estabelece as características dos personagens e do cenário;

- Mentais (gostavam, gostava, lembrou), que representam as atividades do mundo interior (mente), revelando pensamentos e emoções dos personagens. Esses processos contribuem para a construção de uma narrativa rica e envolvente.

Na etapa de Orientação, a aluna realizou significativas melhorias no texto. Ela reorganizou a fase cenário, acrescentando detalhes que tornaram a descrição mais objetiva e vibrante. Além disso, substituiu o título original por um mais criativo e atraente, aumentando o interesse do leitor.

Outro aspecto notável foi a inclusão da fase de descrição, que evidenciou elementos de coesão referencial. Esses elementos, como a retomada de expressões, evitam a repetição de termos anteriormente apresentados na estória, conferindo maior coesão ao texto. Um exemplo disso é o trecho:

"Ela vivia em um grande castelo, era jovem, doce e delicada, e todos do reino gostavam muito dela. Ela já estava bem crescida, e o pai dela disse que havia chegado a hora dela se casar."

Na segunda etapa, a Complicação, o texto apresenta dois problemas que desencadeiam reações e reflexões nos participantes. A narrativa é construída com processos materiais (vendia, chamava, mandou, quebrou, encontrasse, procurou), que descrevem as ações dos personagens, conferindo dinamismo à trama.

Além disso, o estudante empregou processos relacionais (era, ficou) para caracterizar a personagem, estabelecendo sua identidade e emocionalidade. Essa combinação de processos cria uma narrativa rica e envolvente.

Na etapa de Resolução, a solução do problema é apresentada de forma eficaz. A aluna empregou processos materiais (passava, resolveu, procurou, chamou, respondeu, encontrou, fugiram, conversou) para finalizar o texto, indicando ações concretas e mudanças no mundo material.

Esses processos são fundamentais nessa etapa, pois demonstram o desfecho da trama. O texto final da aluna D apresentou melhorias significativas, refletindo a incorporação das reflexões realizadas em conjunto com a professora.

Comparando a produção inicial e final, observamos:

- Redução substancial de erros de grafia, como troca ou supressão de letras;
- Aperfeiçoamento do texto após reescritas sucessivas.

Como resultado, o texto final pode ser classificado como Narrativa, pois apresenta as etapas e fases características desse gênero, demonstrando a evolução da aluna na construção de narrativas coerentes

O quadro 18 traz análise das Etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna E.

**Quadro 18:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna E (Anexo XII)

		<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>	
Etapas	fases	Anne e a bruxa velha má	
<b>Orientação</b>	cenário	1	Era uma vez em um lugar bem distante onde morava uma garotinha chamada Anne, seus olhos brilhavam como o sol, seus cabelos eram ruivos como fogo e sua pele era branca como a neve. Ela morava com sua família Sara, sua mãe, e Jean, seu pai. Anne era encantada pela natureza amava ir ao bosque brincar com os animais.
		2	
		3	
		4	
		5	
<b>Complicação</b>	problema	6	Certo dia enquanto brincava pelo bosque avistou um lindo castelo que brilhava como as estrelas. Curiosa resolveu entrar para ver o que tinha de encantador naquele lugar.
		7	
	eventos	8	Para sua surpresa, encontrou uma bruxa velha e má que ao vê-la olhando, imediatamente a transformou em um pássaro.
		9	
<b>Resolução</b>	solução	10	Assustada, sem saber o que fazer, começou a voar desesperadamente tentando fugir, mas bateu em uma porção mágica que acabou quebrando e caindo sobre o pássaro, por sorte a magia se desfez e ela voltou ao normal. A menina, muito assustada, saiu correndo para sua casa e nunca mais voltou naquele lugar
		11	
		12	
		13	
		14	
15			
16			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O texto da Aluna E narra a história de uma garotinha que vive com seus pais em um local distante. A menina é apaixonada pela natureza e, certa vez, descobre um castelo brilhante que a deixa fascinada. Movida pela curiosidade, ela se aproxima do castelo, onde ocorre uma reviravolta inesperada: uma bruxa má a transforma em um pássaro, gerando tensão na narrativa.

No entanto, a jovem, assustada e desesperada, consegue se libertar do feitiço após esbarrar em uma poção mágica. Aproveitando a oportunidade, ela foge do castelo, encerrando a aventura.

Ao analisar o texto em relação a sua estrutura pode-se observar que na Etapa Orientação é possível notar a apresentação do cenário e personagens (Anne, família, bosque), na etapa Complicação foi construído a partir do encontro com a bruxa velha e má, e sua transformação em pássaro. Já a etapa Resolução foi desenvolvida a partir da fuga, quebra da poção mágica, retorno à forma humana

Nesta análise a aluna utilizou Processos materiais: "morava", "brincava", "avistou", "entrou", "encontrou", "transformou", "voou", "bateu", "quebrou", "caindo", relacionais: "era", "tinha", "era encantada" e mentais: "curiosa", "assustada", "desesperada" para construir a narrativa.

O texto da aluna E inicia-se com a expressão circunstancial temporal "Era uma vez", estabelecendo o cenário e introduzindo a etapa de Orientação. Em seguida, são apresentadas passagens que caracterizam a protagonista, utilizando processos relacionais (era, eram) para sua descrição e processos materiais (morava) para apresentar outros personagens.

Na etapa de Complicação, a autora emprega uma variedade de processos:

- Relacionais (era) para caracterizar a personagem;
- Mentais (amava, ver) para expressar emoções e pensamentos;
- Materiais (brincava, avistou, entrar, encontrou) para criar eventos que desenvolvem a trama.

Esses processos culminam na etapa problema, onde a autora apresenta o conflito central: "naquele lugar, para sua surpresa, encontrou uma bruxa velha e má que a transformou em um pássaro".

Na etapa de Resolução, o aluno construiu concisamente a fase solução, utilizando processos materiais (começou, voar, bater, voltou, desfez) para finalizar a narrativa.

O texto apresentou características do Gênero Narrativa, mas inicialmente carecia de detalhes e precisou ser reescrito pela aluna. Além disso, foi necessário refletir sobre:

- Significado de algumas palavras
- Pontuação adequada
- Organização lógica dos parágrafos

Embora o aluno tenha empregado as etapas da narrativa, foram feitas sugestões para:

- Desenvolver e acrescentar fases necessárias
- Aperfeiçoar a estrutura e coesão do texto

Com as revisões realizadas, o texto ganhou clareza e coerência, consolidando sua classificação como Narrativa. O texto passou a apresentar:

- Estrutura clara e coerente de Narrativa
- Personagem principal bem desenvolvida (Anne), com características definidas
- Uso eficaz de processos materiais, relacionais e mentais, criando uma narrativa dinâmica e envolvente
- Destaque na função de identidade, apresentando Anne de forma clara
- Resolução do conflito de forma rápida e eficaz

Essas melhorias demonstraram o potencial da aluna em criar narrativas atraentes e bem estruturadas.

Não foram feitas grandes alterações, pois o texto já estava bem estruturado. Apenas alguns ajustes menores para melhorar a clareza e objetividade.

O quadro 19 apresenta a análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna E.

**Quadro 19:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna E (Anexo XIII)

		<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>	
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>	Anne e a bruxa má	
<b>Orientação</b>	cenário	1	Era uma vez em um lugar bem distante onde morava uma garotinha chamada Anne, seus olhos brilhavam como o sol, seus cabelos eram ruivos como fogo e sua pele era branca como a neve. Ela morava com sua família Sara, sua mãe, e Jean, seu pai. Anne era encantada pela natureza amava ir ao bosque brincar com os animais.
		2	
		3	
		4	
		5	
<b>Complicação</b>	problema	6	Certo dia enquanto brincava pelo bosque avistou um lindo castelo que brilhava como as estrelas. Curiosa resolveu entrar para ver o que tinha de encantador naquele lugar.
		7	
	eventos	8	
		9	
<b>Resolução</b>	solução	10	Assustada, sem saber o que fazer, começou a voar desesperadamente tentando fugir, mas bateu em uma porção mágica que acabou quebrando e caindo sobre o pássaro, por sorte a magia se desfez e ela voltou ao normal.
		11	
		12	
		13	
		14	
15			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisarmos o texto reescrito pela Aluna E, observamos que poucas mudanças ocorreram no texto, mas notamos que o estudante se preocupou com a organização do texto em parágrafos, a pontuação e correção de palavras e acréscimo de informações que aperfeiçoaram o texto.

Tanto o texto inicial quanto o final não apresentam recorrências de avaliação de Atitude, uma das características que indicam que o texto é de uma instanciação de narrativa, mas apresenta uma complicação, com a quebra de expectativa e criação de um problema solucionado na sequência do texto. No trecho, “[...]encontrou uma bruxa velha e má que ao vê-la olhando, imediatamente a transformou em um pássaro[...]”, os processos materiais em destaque indicam ações que, no contexto, instauram o problema da estória.

Como podemos observar, o problema era de natureza material, na estória, e a solução também foi material. Por exemplo, no trecho “começou a voar desesperadamente tentando fugir, mas bateu em uma porção mágica que acabou quebrando e caindo sobre o pássaro”, o processo material foi responsável por fazer o pássaro fugir e, debatendo, esbarrar na porção que quebrou o feitiço. No quadro 20 observaremos a análise do texto inicial produzido pela Aluna F.

**Quadro 20:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pela Aluna F(Anexo XIV)

<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>			
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>	<b>O gigante grandão e a casa de doces</b>	
<b>Orientação</b>	cenário	1	Era uma vez uma generosa garotinha chamada Docinha que <b>morava</b> em uma linda casa de doces no meio da floresta com sua mãe que <b>era</b> uma bela fada e sua irmã azedinha um dia a mãe de docinho e azedinha lhe disse que <b>precisaria ir</b> até a cidade para comprar alguns legumes para a sopa da quarta-feira que era tradição entre elas
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
<b>Complicação</b>	Eventos	7	mamãe deixou uma vez que não era para saírem para a vila e deixar a casa sozinha mas as irmãs <b>não deram ouvidos e foram brincar com os vizinhos</b> mais próximos da floresta quando eles perceberam que já estavam quase anoitecendo decidiram voltar para casa pois sua mãe já deveria estar chegando assim que se aproximaram da casa ué cadê a nossa linda casinha falou docinho extremamente assustado docinho de quem é aqueles pés gigantes perguntou azedinha quando os garotos <b>aproximaram-se</b> dos restos de doces e daqueles pés gigantes <b>avistaram grandão um gigante faminto</b> que perambulava por aquela região faziam algumas semanas
		8	
		9	
	Problema	10	
		11	
		12	
		13	
		14	
		15	
<b>Resolução</b>	solução	16	felizmente a fada mãe aproximou-se bem a tempo e pegou sua varinha e construiu uma nova casa de doces onde poderiam apreciar sua deliciosa sopa de legumes
		17	
		18	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O texto inicial da aluna F do 9º vespertino, de uma escola pública, 14 anos, residente da periferia da cidade de Colinas, MA. O texto construído pela Aluna F conta a estória de uma família formada apenas pela mãe e suas duas filhas, Docinha e Azedinha.

O texto "O Gigante Grandão e a Casa de Doces" foi classificado como uma Narrativa, apresentando uma estrutura clara e coerente em três etapas: Orientação, Complicação e Resolução. A história é dividida em três etapas principais:

**Orientação:** Apresenta o cenário e personagens principais, Docinha, mãe e irmã Azedinha, que moram em uma casa de doces no meio da floresta.

**Complicação:** O problema surge quando a mãe sai e deixa as irmãs sozinhas, seguido pelo conflito em que as irmãs desobedecem e saem para brincar. O pico da complicação ocorre quando o gigante Grandão destrói a casa de doces.

**Resolução:** A fada mãe retorna a tempo e resolve o problema construindo uma nova casa de doces.

A narrativa emprega processos materiais ("morava", "comprar", "brincar", "destruiu", "construiu"), relacionais ("era", "era uma", "era uma tradição") e mentais ("disse", "perceberam", "decidiram", "avistaram").

O texto da aluna apresenta características típicas dos contos de fadas, iniciando com a expressão "Era uma vez", que marca a fase de Orientação. A análise léxico-gramatical revela que a aluna empregou processos relacional e material para desenvolver essa etapa.

Na Etapa de Orientação foram observados:

- Processo Relacional (era): liga características ao personagem mãe, destacando sua beleza (Atributo: bela).

- Processo Material:

- "morava": apresenta o espaço onde a história se passa.

- "precisaria ir comprar": introduz a necessidade da mãe sair, criando um contexto para o desenvolvimento da trama.

Esses processos permitem que a aluna apresente os personagens e o cenário de forma clara e objetiva, estabelecendo a base para a narrativa. A análise do texto da aluna revela uma estrutura narrativa bem desenvolvida, com uso eficaz de processos léxico-gramaticais. A etapa de Orientação é apresentada de forma clara e objetiva, preparando o leitor para o desenvolvimento da trama.

Na etapa de Complicação, o trecho "não deram ouvidos e foram brincar com os vizinhos" apresenta processos materiais ("deu" e "foi brincar") que, por representarem ações, que confirmam a fase Evento. Já no trecho "aproximaram da casa", o processo material e o processo mental ("avistaram") indicam ações que, no contexto, apresentam o problema da estória.

Na etapa de Resolução, identificam-se processos materiais, tais como "aproximou-se", "pegou" e "construiu", que, conforme Gerhardt (2017), são comuns nas fases Evento e Problema. A resolução do problema da destruição da casa devorada pelo gigante ocorre com a chegada da mãe e sua varinha mágica. O que foi possível nota após a análise é que essa etapa carecia de mais informações para alcançar o objetivo dessa Etapa.

Logo, concluiu-se que o texto inicial apresentava necessidade de aperfeiçoamento em quatro aspectos fundamentais: estrutura, organização, pontuação e complementação de informações. Essas melhorias visavam adequar o texto ao seu propósito comunicativo, que é resolver uma complicação, condição essencial para caracterizá-lo como uma narrativa.

O quadro 21 apresenta a seguir a análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna F.

**Quadro 21:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto final produzido pela Aluna F (Anexo XV)

			<i>Família das estórias – gênero Narrativa</i>
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		
<b>Orientação</b>	cenário	1	O gigante grandão e a casa de doces Era uma vez uma generosa garotinha chamada Docinha que morava em uma linda casa de doces no meio da floresta com sua mãe, que era uma bela fada e sua irmã Azedinha. Um dia a mãe de Docinho e Azedinha lhe disseram que precisaria ir até a cidade para comprar alguns legumes para a sopa da quarta-feira que era tradição entre elas. A mãe deixou um aviso para as meninas que não era para saírem para a vila e deixar a casa sozinha, mas as irmãs não deram ouvidos e foram brincar com os vizinhos mais próximos da floresta
		2	
		3	
	evento	4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
<b>Complicação</b>	eventos	10	Quando elas perceberam já estava quase anoitecendo e decidiram voltar para casa pois sua mãe já deveria estar chegando. Assim que se aproximaram da casa acharam algo estranho. - Ué cadê a nossa linda casinha? falou Docinho extremamente assustada. - Docinho de quem são aqueles pés gigantes? Perguntou Azedinha quando os garotos aproximaram-se dos restos de doces e daqueles pés gigantes avistaram Grandão, um gigante faminto, que perambulava por aquela região faziam algumas semanas. Ele estava devorando a casa de doces,
		11	
		12	
		13	
	problema	14	
		15	
		16	
		17	
<b>Resolução</b>	solução	18	
		19	mas felizmente a fada mãe aproximou-se bem a tempo pegou sua varinha mágica e com um passe de mágica enviou o gigante para longe e construiu uma nova casa de doces onde poderiam apreciar sua deliciosa sopa de legumes tranquilamente.
		20	
		21	
		22	
22			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao analisar o texto final da aluna F, verificou-se que o texto inicial necessitava de melhorias em estrutura, organização, pontuação e informações adicionais para complementá-lo e adequá-lo ao seu propósito comunicativo, que é resolver uma complicação, caracterizando-o como narrativa.

A aluna atendeu algumas sugestões de aperfeiçoamento, organizando os parágrafos e apresentando processos verbais, como "falou" e "perguntou", para representar falas de personagens. Contudo, ainda são perceptíveis alguns desvios da norma padrão, tais como:

- Ausência de vírgula em "[...] já estava quase anoitecendo, e decidiram voltar para casa, pois sua mãe já deveria estar chegando. [...]";

- Uso inadequado de maiúsculas e minúsculas em "- Ué cadê a nossa linda casinha?" e "Falou Docinho extremamente assustada.";

- Emprego do verbo "fazer" no sentido temporal impessoal em "[...]um gigante faminto, que perambulava por aquela região, faziam algumas semanas".

Na etapa de Resolução, seria necessário mais reescritas para especificar melhor a solução do problema e caracterizar essa etapa no texto, a fim de que seja considerada uma narrativa. Além disso, trechos como "[...] mas felizmente, a fada mãe aproximou-se bem a tempo, pegou sua varinha mágica e, com um passe de mágica, enviou o [...]" carecem de vírgula.

Conclui-se que a aluna não dispôs de tempo suficiente para elaborar com clareza essa etapa do texto e que seriam necessárias mais reescritas para finalizá-lo.

O quadro 22 apresenta a análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pelo Aluno G.

**Quadro 22:** Análise das etapas e fases da narrativa no texto inicial produzido pelo Aluno G(Anexo XVI)

<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>			
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		A camponeza
<b>Orientação</b>	cenário	1	<b>Era uma vez um vilarejo muito distante</b> nele vivia uma linda camponesa chamada Mirela <b>era para mim a mais linda do vilarejo</b> seus olhos castanhos como mel seu cabelo cacheado bem armado sua pele morena de conquistar qualquer homem ela adorava ler histórias de princesas ela morava com sua mãe, mas apesar dela ser muito bonita alguma passavam longe pois havia boatos que ela era uma bruxa
	comentário	2	
	descrição	3	
		4	
		5	
		6	

Complicação	evento	7 8 9 10	mas toda a sua alegria acabou já que ela começou a ser perseguida pela guarda real o rei de um reino próximo descobriu dos boatos e como naquela época era de costume eles queimavam as mulheres consideradas bruxas
	problema	11 12 13 14 15 16 17 18 19	Os guardas perseguiram ela por tudo que era canto então ela escalou uma enorme montanha ela entrou numa enorme palácio mas percebeu que quem morava lá era o rei que perseguia ela tentou fugir mas os guardas chegaram no exato momento amarraram ela e colocaram e marcaram sepultamento para terça anoite, então pela tarde conseguiu se desamarrar enquanto os guardas dormiam foi ate o cofre do castelo e pegou a coroa que ali era guardada. Mas ela não sabia que aquela coroa era mágica e podia realizar qualquer desejo
Resolução	solução	20 21	então ela desejou ser rainha da quele reino e assim fez mandou que sepultasse o rei no lugar dela então ela buscou sua mãe
Coda		22	e viveu feliz para sempre no palácio.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O texto a seguir, elaborado pelo aluno G, residente da periferia e originário da zona rural do município, será objeto de análise. É relevante destacar que o autor possui uma grande afinidade por ler e contar histórias.

O texto em análise narra a estória de Mirela, uma camponesa bonita e ávida leitora, injustamente acusada de bruxaria pela comunidade. Mirela reside com sua mãe e tem sua alegria interrompida quando passa a ser perseguida pela guarda real, sob a acusação de bruxaria.

Após escapar, Mirela foge para a montanha, onde encontra um enorme palácio. No entanto, descobre que lá reside o rei responsável pela perseguição. A trama prossegue com a prisão de Mirela pelos guardas, que marcam seu sepultamento. Contudo, a jovem consegue fugir e encontra uma coroa mágica que realiza desejos, pedindo para se tornar rainha, o que culmina na morte do rei em seu lugar.

Ao analisar o texto observou-se a presença da Etapas da Narrativa:

**Orientação:** A narrativa começa com a apresentação do cenário e da protagonista, Mirela, uma linda camponesa que vive em um vilarejo distante.

**Complicação:** A complicação surge quando Mirela é perseguida pela guarda real devido a boatos de que ela é uma bruxa.

**Resolução:** A resolução ocorre quando Mirela encontra a coroa mágica, deseja ser rainha e assume o poder, substituindo o rei.

No que se refere a transitividade, percebemos que é marcada por processos verbais, materiais e mentais que demonstram a ação e o pensamento de Mirela. Foi possível observar os Processos Verbais em “adorava ler histórias de princesas” (Mirela), “disse que ela era uma bruxa” (boatos) e “mandou que sepultasse o rei” (Mirela). Observamos também os Processos Materiais nos trechos “escalou uma enorme montanha” (Mirela), “entrou em um vasto palácio” (Mirela) e “pegou a coroa” (Mirela). E por fim os Processos Mentais em “ela não sabia que aquela coroa era mágica” (Mirela) e “ela desejou ser rainha” (Mirela).

Em seguida, analisamos a etapa de Orientação, estimulando o aluno a refletir sobre seu desenvolvimento. Foram realizados ajustes pontuais, incluindo revisão da pontuação, reorganização dos períodos e estruturação dos parágrafos.

Na Complicação, os ajustes foram mais significativos, visando preencher lacunas narrativas para uma melhor compreensão. Já a Resolução foi apresentada de forma resumida, requerendo reescrita para esclarecer omissões e aprimorar o texto em termos ortográficos, concordância, entre outros.

Conduzimos uma análise detalhada do texto com o aluno, com o objetivo de identificar oportunidades de melhoria em termos linguístico-textuais. Começamos com uma avaliação do título e, em seguida, analisamos o texto como um todo. Nesse momento, o texto já apresentava características do gênero Narrativa, com Orientação, Complicação, Resolução e Coda.

O quadro 23 apresenta a análise das Etapas e fases da narrativa no texto final produzido pelo Aluno G.

**Quadro 23:** Análise das Etapas e fases da narrativa no texto final produzido pelo Aluno G (Anexo XVII)

<i>Família das Estórias – gênero Narrativa</i>			
<b>Etapas</b>	<b>fases</b>		A camponesa
<b>Orientação</b>	comentário	1	Era uma vez um vilarejo muito distante. Nele <b>vivia</b> uma linda camponesa chamada Mirela. Ela era a moça mais linda do vilarejo, seus olhos eram castanhos como mel, seu cabelo cacheado bem armado, sua pele morena de conquistar qualquer homem. A bela camponesa adorava ler gostava das histórias de princesa. Ela morava com sua mãe, mas apesar dela ser muito bonita algumas pessoas passavam por longe, pois havia boatos que ela era uma bruxa e tinha aparência bela só para conquistar as pessoas.
		2	
	Cenário	3	
		4	
		5	
		6	
		7	

<b>Complicação</b>	Eventos	8 9 10 11	Até que um triste dia, toda a sua alegria acabou, já que ela começou a ser perseguida pela guarda real acusada de ser uma bruxa. O rei descobriu os boatos e como naquela época era de costume eles queimavam as mulheres consideradas bruxas. Ela ficou muito assustada com toda aquela confusão.
	Problema	12 13 14	Até que um dia, os guardas começaram a perseguir ela por tudo que era canto, então ela tentou fugir e escalou uma enorme montanha. Ao chegar lá começou a pensar e disse:
	efeito	15	- Preciso de um plano para me livrar desse triste engano. Ao chegar no topo da montanha, ela percebeu que havia chegado em um enorme palácio, mas
		16	percebeu que quem morava lá era o rei que a perseguia.
		17	Ela tentou fugir mais uma vez, mas os guardas chegaram no exato
		18	momento a amarraram e marcaram sepultamento para terça noite. A pobre
19	jovem estava desesperada imaginando seu fim.		
20	Então pela tarde, de tanto forçar para se soltar, ela conseguiu se desamarrar		
21	enquanto os guardas dormiam.		
22			
<b>Resolução</b>	evento solução	23	Ela foi até o cofre do castelo e pegou a coroa que ali era guardada, mas ela
		24	não sabia que aquela coroa era mágica e podia realizar qualquer desejo.
		25	Sem pensar muito ela desejou se tornar a rainha daquele reino. Como num
		26	pase de magia, a jovem passou a ser vista como a rainha e transformou o
		27	rei num pobre rato. Ela chamou a guarda real e mandou que jogassem
		28	aquele rato nojento no calabouço. A bela jovem começou a reinar com
		29	sabedoria e justiça e todos a amavam no reino. Para sua felicidade ser
		30	completa ela mandou chamar sua mãe para viver com ela.
		30	
<b>Coda</b>		31	E assim a bela jovem passou seu dia realizando suas leituras
		32	tranquilamente e viveu feliz para sempre no palácio realizando seus
		33	desejos.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Após a reescrita do texto do Aluno G, observamos que ele incorporou as orientações, conferindo maior coerência ao texto em termos de organização do parágrafo, de acordo com as etapas e fases. Essa estratégia foi fundamental para auxiliá-lo na produção do texto, pois o texto inicial apresentava oportunidades de melhoria em relação à estrutura, não empregando integralmente as convenções de escrita adequadas.

Além disso, o aluno realizou correções ortográficas no título e acrescentou informações relevantes, preenchendo lacunas presentes no texto inicial, como o motivo pelo qual a jovem era temida apesar de sua bela aparência.

O Aluno também aperfeiçoou o texto incorporando marcadores organizacionais de espaço, como em: "[...] um vilarejo muito distante...", "[...] Ao chegar no topo da montanha...", "[...] Ela foi até o cofre do castelo". Além disso, utilizou marcadores temporais, como em: "[...] até que um triste dia", "[...] até que um dia", "[...] então pela tarde", "[...] viveu feliz para sempre", expressão típica dos contos de fadas, que marca uma duração maior na narrativa.

Na etapa de Orientação (linhas 1 a 7), observamos a fase cenário, que apresenta a descrição do local onde se passa a narrativa e as características da personagem protagonista. Nessa fase, a autora emprega:

- Processos relacionais para elaborar o comentário feito pelo narrador: "Ela era a moça mais linda do vilarejo"
- Processos relacionais para caracterizar a personagem principal: "seus olhos eram castanhos como mel, seu cabelo cacheado bem armado, sua pele morena"
- Processos mentais: "adorava ler"
- Processos existenciais: "havia" (em "havia boatos")

Essa análise demonstrou uma compreensão profunda da estrutura narrativa e da linguagem utilizada pela autora, tendo em vista que ela a utilizou uma combinação de processos para criar uma imagem vívida da personagem e do cenário, além de realizar escolha de palavras, como "castanhos como mel" e "morena", criou uma atmosfera sensorial e evocativa. Ela também fez uso de processos mentais e existenciais adicionando profundidade à caracterização da personagem e ao contexto da narrativa.

A etapa Complicação (linhas 8 a 22) foi construída mediante processos materiais, como "acabou", "começou", "descobriu", "queimavam", "chegaram" e "amarram". Esses processos são recorrentes nessa etapa, pois são fundamentais para a construção de eventos e problemas criando uma narrativa dinâmica e envolvente.

Já a etapa Resolução (linhas 23 a 30) também empregou processos materiais para descrever a resolução do problema como vemos em "foi", "pegou", "passou" e "começou"

Além disso, o texto apresentou o uso do discurso direto como foi observado em "Preciso de um plano para me livrar desse triste engano" adicionando intensidade emocional à história.

A aluna também realizou retomadas anafóricas pronominais (ela/aquele) para evitar a repetição do nome dos personagens melhorando a fluidez e a clareza do texto.

O texto também incluiu a etapa Coda, caracterizada pela reorientação da história, conforme definido por Martin e Rose (2008).

Após a revisão, o aluno G conseguiu adequar e estruturar seu texto segundo a norma padrão, demonstrando significativo avanço em relação ao texto inicial. Embora o texto final ainda apresente algumas falhas, como:

- Falhas ortográficas: ausência de vírgulas em "[...] A bela camponesa adorava ler gostava [...]" e "[...] sem pensar muito ela desejou se tornar a rainha daquele reino [...]"
- Erros de grafia: "passe"
- Erros de acentuação: "de magica"

No entanto, o texto final apresentou acréscimo de ideias e informações, enriquecimento da produção escrita e melhoria na estrutura e organização. Esses avanços demonstram que o aluno G desenvolveu habilidades de revisão e edição, aprendeu a estruturar seu texto de acordo com a norma padrão e melhorou sua capacidade de expressar ideias e argumentos

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, traçada e fundamentada na leitura e escrita de textos. A dinamização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem revelou que essa abordagem é significativa, pois propicia aos alunos melhores condições para se desenvolver e, conseqüentemente, superar dificuldades de leitura e escrita que muitas vezes são superadas tardiamente

Após implementar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem, observamos que os alunos conseguiram elaborar seus textos de forma independente e compreenderam a estrutura do gênero narrativa proposta por Rose e Martin (2012, p. 130). A exposição a diferentes contos com temáticas distintas durante a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem influenciou e permitiu a produção de narrativas com temas variados.

Além disso, notamos que, embora a maioria dos alunos tenha cometido erros ortográficos nos textos, bem como enfrentado dificuldades na organização em parágrafos, pontuação e concordância verbal, todos os textos possuem sentido e demonstram criatividade.

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, podemos afirmar que a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foi positiva, pois até os alunos que demonstraram mais dificuldades na leitura e na escrita passaram a reconhecer as características do gênero narrativa.

Em relação à produção de textos, todas as estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foram fundamentais. No entanto, as etapas de Desconstrução do texto e Reescrita foram especialmente relevantes neste trabalho, pois auxiliaram significativamente na escrita e reflexão léxico-gramatical.

Durante o desenvolvimento do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, percebemos que essa metodologia exige do professor preparo e persistência. Em cada etapa, é essencial atrair o aluno para que ele reflita sobre o gênero trabalhado e desenvolva seus textos de forma orientada.

Durante o desenvolvimento do ciclo da Pedagogia de Gêneros para produção de narrativa no 9º ano fundamental, observamos significativos avanços nos seguintes aspectos da língua portuguesa e EEG da narrativa:

- Transitividade: Os alunos demonstraram melhoria na capacidade de expressar relações entre entidades, eventos ou processos em um texto.

- Grafologia: Notamos uma considerável melhoria na legibilidade, ortografia e pontuação.

- Coesão: Os alunos aperfeiçoaram o uso eficaz de conectivos (e, então, depois, etc.), tornando os textos mais coesos.

- Estrutura Sintática: Eles conseguiram organizar as frases de forma lógica.

- Vocabulário: Avançaram no uso de palavras precisas e contextuais.

Ao observar os textos dos alunos a partir de uma análise da Estrutura Narrativa (EEG), os textos revelam uma estrutura narrativa mais desenvolvida após as reescritas. Observou-se a presença das etapas: Orientação: Introdução do personagem e contexto; Complicação: Desenvolvimento do conflito; Resolução: Conclusão lógica. Além disso, identificaram-se as fases: Cenário (Estabelecimento do ambiente); Reação (Resposta do personagem ao problema); Problema (Descrição do conflito); Descrição (Detalhamento da trama); e Solução (Resolução do conflito).

A análise realizada evidenciou melhorias significativas nos textos em relação à complexidade, coerência, criação, organização e linguagem. Essas melhorias incluem:

- Maior detalhamento e profundidade na abordagem dos temas;

- Argumentação lógica e consistente;

- Uso de imaginação e originalidade;

- Estrutura clara e bem planejada;

- Uso preciso e contextual de vocabulário e gramática.

Esses avanços indicaram um progresso significativo na aprendizagem dos alunos, refletindo uma maior competência na produção de narrativas.

A aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem foi extremamente relevante, tanto profissionalmente quanto pessoalmente. As atividades realizadas com os alunos demonstraram que, apesar das dificuldades enfrentadas, foi possível executar um trabalho de qualidade.

Além disso, o Ciclo permitiu uma maior proximidade com os alunos, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da realidade enfrentada por eles.

Desse modo, consideramos que o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou expandir nosso entendimento sobre a elaboração de estratégias para o ensino de gêneros de textos, especialmente para a produção de textos no Ensino Fundamental. Isso ocorreu não apenas pelo avanço na aprendizagem, mas também pelas reflexões a respeito da linguagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo realizar uma discussão teórica que sintetizou os fundamentos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Pedagogia de Gêneros relevantes para esta pesquisa. Além disso, apresentou uma proposta de aplicação didática para o ensino da leitura e da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Colinas, Maranhão.

Contudo, é importante destacar que a realização desta pesquisa ocorreu em um contexto atípico, marcado pela pandemia do coronavírus. Essa situação impôs desafios significativos, como: Limitações no manuseio de textos; risco de contaminação pelo vírus; medo de alguns alunos em frequentar a escola. Esses obstáculos exigiram adaptações e criatividade para superar as dificuldades e garantir a viabilidade da pesquisa.

Desse modo, o desenvolvimento deste trabalho iniciou-se com a produção de um conjunto de aulas baseadas na teoria estudada durante alguns meses no PROFLETRAS. O objetivo era investigar a proficiência em leitura e escrita de alunos de 9º ano por meio de um trabalho sistemático de escrita processual, com foco na produção textual do gênero narrativa, à luz da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

O este estudo verificou como a utilização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os resultados mostraram um avanço significativo, pois a aplicação do Ciclo permitiu que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental desenvolvessem habilidades de leitura e escrita, compreensão e produção textual.

A análise das versões dos textos dos alunos revelou progressos significativos em diversas áreas da língua portuguesa e da Estrutura da Narrativa. Dentre eles, podemos apresentar em relação Língua Portuguesa grande avanços, tendo em vista, que os textos apresentaram melhoria na utilização de processos verbais, especialmente na escolha de verbos que refletem ações e estados. Além disso, houve uma redução no uso de construções verbais inadequadas. Observou-se uma melhoria na organização textual, com uso mais eficaz de parágrafos, pontuação e espaçamento além dos textos apresentaram melhorias na conexão entre as ideias, com uso mais frequente de conjunções e pronomes.

Em relação a Estrutura da Narrativa (EEG) os textos apresentaram melhoria na introdução de personagens e cenário, com uma descrição mais detalhada e coerente, observou-se uma melhoria na estruturação da trama, com uma sequência lógica de eventos, além dos textos apresentaram melhoria na conclusão da narrativa, com uma resolução mais clara e satisfatória.

Os resultados indicam que os alunos avançaram significativamente em compreensão da estrutura da narrativa, uso eficaz da linguagem para construir uma história coerente, organização textual e grafologia e utilização de processos verbais e coesão. Esses avanços demonstram que a abordagem do CEA foi eficaz em promover a aprendizagem da língua portuguesa e da estrutura da narrativa. Além disso, os resultados sugerem que os alunos desenvolveram habilidades importantes para a produção de textos narrativos de qualidade.

Essa afirmação foi reforçada pela comparação entre a produção escrita na etapa de construção individual e a reescrita do texto, que revelou mudanças coerentes na estrutura e construção dos textos. Dessa forma, notou-se que, após a revisão, as produções escritas apresentaram novas ideias e argumentos, além de coesão e coerência. Esses elementos são fundamentais para o processo de escrita, e sua presença indica que o objetivo da pesquisa foi atingido.

Após essa análise minuciosa dos textos produzidos pelos alunos do 9º ano, podemos afirmar que a pesquisa alcançou seus objetivos. Os textos foram analisados observando as metafunções, que revelaram uma evolução significativa nas habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Dessa forma, podemos considerar que, por meio das atividades que elaboradas nos diferentes níveis do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, despertamos práticas de leitura e escrita nos alunos participantes da pesquisa. Além disso, proporcionamos a esses alunos o entendimento das temáticas presentes no gênero narrativa, seu contexto de produção e, especificamente, suas funções e maneiras de funcionamento, observando as Etapas e fases.

É fundamental destacar que, ao criar e desenvolver a proposta do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, nosso objetivo não se limitava a ensinar aos alunos participantes da pesquisa como produzir um texto excelente, mas sim incentivá-los a compreender a produção de textos como uma prática para aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita. Essa abordagem permitiu que, ao se envolverem no processo de escrita, eles desenvolvessem produções de forma mais autônoma

Essa pesquisa contribui para o campo da educação, oferecendo subsídios para futuras intervenções pedagógicas. Os resultados podem ser aplicados em planejamento de currículos, desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores

Em conclusão, esta pesquisa demonstrou a importância da análise das metafunções para avaliar a evolução das habilidades de leitura e escrita. Os resultados obtidos apontam para a eficácia da abordagem metodológica utilizada e oferecem contribuições valiosas para a melhoria da educação.

Conforme os resultados demonstraram, as experiências vivenciadas pela professora pesquisadora neste trabalho oportunizaram uma prática reflexiva de como conduzir um processo de leitura e escrita contextualizadas. Dessa forma, a professora pesquisadora ampliou concepções teóricas e pedagógicas ao vivenciar a produção textual como um processo indissociável de leitura.

Ademais, as perspectivas futuras da professora-pesquisadora é de prosseguir com trabalho de pesquisa considerando o conhecimento adquirido e, assim, promover mudanças significativas em sua prática de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, S. O. X. **Letramentos orientados por um circuito curricular mediado por gêneros: Práticas de Escrita e de análise Linguística**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024**. Brasília: Câmara Dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, EC/CONSED/UNDIME, 2018. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constuicao/constitui%C3%A7ao.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitui%C3%A7ao.htm/). Acesso em: 25 mar. 2022.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2016.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and registers of discourse. *In*: T. van Dijk (Ed.). **Discourse: A multidisciplinary introduction**. London: Sage, 1996. p. 232-256.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publishers, 1994.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and Registers of Discourse. *In*: VAN DIJK, T. A. (Ed.) **Discourse as structure and process: a multidisciplinary introduction**. Londres: Stage Publication, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Sistema de Bibliotecas. **Manual de normalização para elaboração de trabalhos acadêmicos-científicos da Universidade Federal do Tocantins**. Palmas: UFT, 2022
- FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla C.; VIAN JR., Orlando. Abordagem de gênero da Escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. **Revista Organon**, vol. 36, n. 71, p. 235-256, 2021. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/111696/63548>. Acesso em 26 ago. 2022.

FUZER, Cristiane. **Ateliê de textos para ler e reinventar estórias: do contexto ao texto e vice versa**. 1. ed. Santa Maria: Editora Pró-Reitoria de Extensão UFSM, 2017.

FUZER, Cristiane. **Ateliê de Textos: atividades de leitura detalhada**. Santa Maria: UFSM, CAL, 2016.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras. 2014.

FUZER, Cristiane; WEBER, Sabine. **Chapeuzinho Vermelho em três versões: análise de gênero na perspectiva sistêmico-funcional**. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n3p3210/37756>. Acesso em: 11 out. 2022.

FUZER, C.; GERHARDT, C. C.; WEBER, S. Etapas e fases da narrativa na perspectiva sistêmico-funcional. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 52, p. 162–181, 2017. DOI: 10.22456/2236-6385.67867. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67867>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/67867>. Acesso em: 19 out. 2022.

FUZER, Cristiane; GERHARDT, Carla Carine; VIAN JR., Orlando. Abordagem de gênero da Escola de Sydney e seu uso no contexto educacional brasileiro: uma discussão terminológico-conceitual sobre estórias e histórias. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 235-256, jan./jun. 2021.

GERHARDT, Carla C.; FUZER, Cristiane. Toda estória é uma narrativa? Gêneros de texto exemplum e episódio em livro didático de Língua Portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 59, vol. 1, 746-776, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135912020565321>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tla/a/Q8zrFywqyTbb7X6sDzdR4DL/?lang=pt&format=pdf>: Acesso em: 26 jun. 2022.

GOUVEIA, C. A. M. A escola como sistema de gêneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. *In*: MATEUS, M. H. M.; SOLLA, L. (ed.). **Ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação**. Lisboa: Iltec; Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 441-461

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e Gramática: Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Universidade de Lisboa. Instituto de Linguística Teórica e computacional, Portugal. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n. 24, jan./jun.2009.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In*: RODRIGUES SILVA, Wagner; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de (Org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford/Geelong: OUP/ Deakin University Press, 1989.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **El lenguaje como semiótica social – la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fundo de Cultura Econômica, 1998.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as social semiotic**. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Explorations in the functions of language**. London: Longman, 1973.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford University Press, 1991.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, R. **Coesão em inglês**. English Language Series, Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Linguagem como Semiótica Social: A Interpretação Social da Linguagem e do Significado**. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. London: Hoder Education, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 22 dez. 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Villaça Ingedore; ELLIAS, Maria Vanda. **Ler e Compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed . São Paulo: Cortez, 2011.

LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução de Ferreira Netto. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1 - 4, p. 395-415, 1997.

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

LABOV, William. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOPES, Izabel Maria da Silva. **Escrita acadêmica e gêneros: uma análise sob o prisma da linguística sistêmico-funcional**. 2016. Disponível em: <https://www.lumemo.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157740/001019621.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 abr. 2022.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**. FGV Editora. 1. ed. 2019.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning beyond the clause**. Open Linguistics Series. Continuum International Publishing Group Ltd., 2003.

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

MARTIN, J. R.; EGGINS, S. **Genres and registers of discourse**. Londres: Sage Publications Ltd., 2000.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

MUNIZ DA SILVA, E. C. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

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

NASCIMENTO, K. S.; SILVA BARBOSA, M. R.; BOTELHO, A. C. B. S. O conto na escola sob a perspectiva da pedagogia de gêneros: uma experiência didática baseada na linguística sistêmico-funcional. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, vol. 22, n. 1, p. 199-224, jan./jun. 2018.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, M. H. M.; BRAGA, M. L.; PAIVA, M. C. Uma Gramática de usos é uma Gramática funcional. *Estudos em Gramática funcional*. **Alfa**, n. 41, (n.esp.): São Paulo, 1997.

PEREIRA, M. L. S.; BEZERRA, B. G. O processo de reescrita no ensino do gênero Carta de Reclamação. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 1, 2018.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Centro Integrado de Educação de Colinas, Colinas. 2022.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSE, D. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, 2015.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA). Equinox Publishing Ltd. 2012.

OLIVEIRA, S. M. N. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da Pedagogia de Gêneros. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 3, p. 679-709, 2019.

SANTORUM, K. **O efeito tridimensional obtido com o ciclo reading to learn - a apropriação de uma metalinguagem pedagógica - emoldurado pela Linguística Sistêmico-Funcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, E. C. M. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. 1.], v. 34, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38996>. Acesso em: 10 abr. 2022.

VIAN JR., Orlando. Resenha: ROSE, D.; MARTIN, J. R. Learning to write. Reading to learn. *In: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK; Braistol, USA: Equinox, 2012. 367p. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 267-272, ago. 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Atividade

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Onde aconteceu a estória?

Pelo que foi narrado tem como sabermos quando a estória aconteceu?

Você já vivenciou alguma situação semelhante?

Qual assunto abordado na estória?

Você sabe me dizer que tipo de estória é essa?

Como podemos identificar a fase de Orientação no texto?

Qual fato pode ser considerado a Complicação na narrativa?

Que momento pode ser considerado a fase de Resolução da narrativa?

## APÊNDICE B

### Atividade

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Compreenda a organização das Etapas e fases na narrativa lida.

- a) Preste atenção em quanto e quais momentos foi dividida a estória?
- b) Indique no texto a Etapa de Orientação da estória?
- c) Transcreva a Complicação da narrativa?
- d) Marque no texto o momento que ocorre o problema na narrativa?
- e) Como é a Resolução da narrativa?
- f) Quem são as personagens da narrativa?
- g) Quem contou a estória? Como podemos ver isso?
- h) Que tipo de narrador está presente na estória?
- i) Onde a estória da narrativa aconteceu?
- j) É possível reconhecer quando a estória da narrativa aconteceu?
- l) Que palavras ou expressões marcam o espaço e o tempo na narrativa?
- m) Identifique os tempos verbais aparecem na estória.

## APÊNDICE C

Após realizarmos a leitura de algumas estórias e estudarmos o gênero Narrativa, nossa atividade será produzir juntos uma narrativa. Para escrevermos nosso texto, seguiremos a mesma Etapas e fases dos textos da “Chapeuzinho Vermelho” e “O Pequeno Polegar”

## APÊNDICE D

### Atividade

Após estudarmos o gênero Narrativa, agora é sua vez de criar uma encantadora estória. Construa o texto observando as Etapas e fases estudadas, iniciando com a Orientação, depois criando a Complicação e, por fim, a Resolução! Lembre-se, caso você queira utilizar diálogo, use travessões e verbos de elocução, indicando a fala dos personagens. Não esqueça de fazer a revisão do que escreveu. Utilize recursos gráficos suplementares (margens, parágrafos e letras maiúsculas). Utilize seu caderno para fazer a primeira versão e a revisão de seu texto, fruto de sua imaginação. Aguardo curiosa a sua estória! Ah! Não esqueça de fazer revisão de seu texto, reescreva-o, quantas vezes achar necessário até considerá-lo ideal para apresentá-lo a turma.

## APÊNDICE E

### PLANO DE AULA (LÍNGUA PORTUGUESA)

INFORMAÇÕES GERAIS	
<b>Unidade de Ensino: Centro Integrado de Educação de Colinas - CINEC</b>	
<b>Professora (a): Luciana Ferreira de Sousa Silva</b>	
<b>Data:</b> 25/10/2022 26/10/2022 27/10/2022	<b>Série/Turma/Turno:</b> 9º C Vespertino
<b>Quantidade de aulas: 5</b>	

#### 1 COMPONENTE CURRICULAR

Língua Portuguesa

#### 2 TEMA DA AULA

Gêneros textuais: Narrativa

#### 3 OBJETIVOS DA AULA

Instigar os estudantes as práticas da leitura e escrita  
 Produzir e analisar uma leitura significativa  
 Apresentar aos alunos o gênero conto através da leitura da narrativa Chapeuzinho Vermelho  
 Entender a narrativa como um gênero textual da família das estórias  
 Ler e interpretar narrativas: “Chapeuzinho Vermelho.”

#### 4 COMPETÊNCIAS GERAIS

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

#### 5 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

#### 6 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

<b>7 CAMPO DE ATUAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo artístico-literário</li> </ul>
<b>8 PRÁTICA DE LINGUAGEM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralidade</li> <li>• Análise linguística/ semiótica</li> <li>• Leitura</li> </ul>
<b>9 OBJETO DE CONHECIMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de textualidade</li> <li>• Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários</li> <li>• Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.</li> <li>• Apreciação e réplica.</li> </ul>
<b>10 HABILIDADES (BNCC)</b>
<p><b>(EF69LP53)</b> Ler em voz alta textos literários diversos (como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas); bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil), contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico- editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais, e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão .</p> <p><b>(EF69LP54)</b> Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, entre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na</p>

caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

**(EF69LP44)** Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

## 11 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

### PREPARAÇÃO PARA A LEITURA (DESCONSTRUÇÃO)

#### 1º Momento: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos

Para dar início as atividades, será necessário acomodar os estudantes em semicírculo. Apresentar a proposta da aula para os alunos e explicar que serão desenvolvidas um conjunto de atividades com foco na leitura de narrativas. Na sequência, será questionado aos alunos o que eles entendem por narrativas e se já leram alguma narrativa, caso eles já conheçam será necessário perguntá-los se existe somente o tipo de conto citado. Será indagado se a narrativa foi lida em casa, escola ou em outro lugar? Quem contou? Se lembrarem de algum deles compartilhar com a turma. Então, os alunos serão instigados a respeito de quais tipos de narrativas existem. Qual a diferença entre o gênero narrativa e as outras estórias.

Na oportunidade a professora juntamente com os alunos realizarão leituras compartilhadas das narrativas “O Chapeuzinho Vermelho”. Após a leitura da narrativa a professora questionará se a estória da Chapeuzinho Vermelho se trata de uma estória real ou uma estória imaginária? Onde aconteceu a estória? Pelo que foi narrado tem como sabermos quando a estória aconteceu? Você já vivenciou alguma situação semelhante? Qual assunto abordado na estória? Já desobedeceu a mãe ou pai? Você sabe me dizer que tipo de estória é essa? Por que são contos? quem é a personagem mais importante da estória? Qual é o momento mais complicado da estória? O que predomina no texto: a narração em 1ª pessoa ou a narração em 3ª pessoa? Qual finalidade do gênero: **entreter, divertir, emocionar**. perfil dos interlocutores: Escritor literário e leitores que apreciam literatura, especialmente estórias e por fim pedir aos alunos para marcar com marcadores coloridos as etapas da estória. Em relação a estrutura: Espera-se que, neste momento, o aluno consiga responder algo simples, como: uma estória com começo, meio e fim, na qual acontece algo ou algum fato que motiva a ação das personagens; perfil do(s) protagonista(s): Aventureira, corajosa, ousada, heroica, astuta. linguagem: Geralmente se faz uso de uma variedade linguística de prestígio, de acordo com a norma-padrão, mas pode variar dependendo do perfil das personagens, do público-alvo, do veículo, etc.

Professor, com as conclusões dos grupos, vamos montar na lousa um quadro com Etapas e fases da Narrativa um gênero da família das estórias. Inicialmente, o professor, deverá explicar sobre o conceito de Narrativa, relatar que o gênero em estudo tem o propósito de resolver uma complicação, apresentar a solução de um problema. Esse gênero pode ser reconhecido por meio de etapas e fases para atingir o seu propósito sociocomunicativo

Para isso, esclarecer que as Etapas referem-se à organização do texto para que esse cumpra seu propósito sociocomunicativo. Já as fases têm como seu objetivo construir cada etapa do texto desenvolvendo o enredo, e, assim, atingindo o propósito de envolver

ouvintes/leitores. Realizar anotações sobre as Etapas e fases no quadro para familiarizar os alunos.

Quadro: Etapas e fases do gênero narrativa

	Gênero	Propósito sociocomunicativo	Etapas	Fases
Estórias	Narrativa	Resolver uma complicação	• Orientação	Cenário Reação Problema
			• Complicação	Problema Reação Descrição
			• Avaliação	Reação
			• Resolução	Cenário Problema Solução

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

• **A Orientação** serve como indicação ao leitor em relação à lugar, tempo, pessoa e à situação comportamental, geralmente a encontramos no início da narrativa, serve para situar o leitor dos fatos, é a etapa que são apresentados os personagens da estória respondendo: quem são eles, o que fazem, como eles vivem, etc

• **Complicação:** pode ser definida como corpo da narrativa, é considerada a parte principal da narrativa, nesta etapa que inicia o conflito entre os personagens, além disso, ela é constituída por cláusulas ordenadas temporalmente, é a etapa da estória que apresenta algum problema que desestabiliza a situação inicial e conduz as personagens à ação, com a finalidade de resolver o problema.

**A Resolução** é reconhecida como o desfecho dos acontecimentos.

**A Avaliação** revela a atitude do narrador em relação à narrativa.

Quadro- Fases e funções que constituem etapas da narrativa

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

Fonte: FUZER. GERHARDT. WEBER (2016) Traduzido e adaptado de Martin e Rose (2008, p. 82).

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

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

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

Após conhecer as Etapas e fases da Narrativa, peça aos alunos que em casa realizem uma pesquisa sobre os termos história e estória para ser discutido na próxima aula.

## 2º Momento: LEITURA DETALHADA

Inicie a aula organizando os alunos e explore a pesquisa que foi solicitada na aula anterior, peça aos alunos que deem os conceitos encontrados na pesquisa. Trabalhe bem o conceito deixando claro que os dois vocábulos existem na língua portuguesa. Antes da leitura do texto, fale com os alunos sobre a origem da estória e sobre seus autores os irmãos Grimm. Entregue uma cópia do conto que será estudado para que os alunos realizem suas anotações no referido texto. Em seguida, solicite a um aluno voluntário que realize a leitura do conto Chapeuzinho Vermelho, e no projetor, destaque as etapas e fases desse conto para que os estudantes as reconheçam na prática. Lembre-se de destacar que na análise as etapas estão com letra maiúscula e as fases com inicial minúscula.

<p><b>Chapeuzinho Vermelho</b> (Irmãos Grimm)</p> <p>Era uma vez uma menina encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. E, entre todos, quem mais a amava era sua avó, que estava sempre lhe dando presentes. Certa ocasião, ganhou dela um pequeno capuz de veludo vermelho. Assentava-</p>	<p><b>Orientação</b></p> <p>cenário</p>
--	---

<p>Ihe tão bem que a menina queria usá-lo o tempo todo, e por isso passou a ser chamada Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>Um dia, a mãe da menina lhe disse: “Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó. Ela está doente, sentindo-se fraquinha, e estas coisas vão revigorá-la. Trate de sair agora mesmo, antes que o sol fique quente demais e, quando estiver na floresta, olhe para a frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrar nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa.”</p> <p>“Farei tudo o que está dizendo”, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe.</p> <p>Sua avó morava lá no meio da mata, a mais ou menos uma hora de caminhada da aldeia. Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pinga de medo.</p> <p>“Bom dia, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo.</p> <p>“Bom dia, senhor Lobo”, ela respondeu.</p> <p>“Aonde está indo tão cedo de manhã, Chapeuzinho Vermelho?”</p> <p>“À casa da vovó.”</p> <p>“O que é isso debaixo do seu avental?”</p> <p>“Uns bolinhos e uma garrafa de vinho. Assamos ontem e a vovó, que está doente e fraquinha, precisa de alguma coisa para animá-la”, ela respondeu.</p> <p>“Onde fica a casa da sua vovó, Chapeuzinho?”</p> <p>“Fica a um bom quarto de hora de caminhada mata adentro, bem debaixo dos três carvalhos grandes. O senhor deve saber onde é pelas aveleiras que crescem em volta”, disse Chapeuzinho Vermelho.</p> <p>O lobo <b>pensou</b> com seus botões: “<b>Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta</b> que a velha. Se tu fores realmente <b>matreiro</b>, vais papar as duas.”</p> <p>O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: “Chapeuzinho, notou que há lindas flores por toda parte? Por que não para e olha um pouco para elas? Acho que nem ouviu como os passarinhos estão cantando lindamente. Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque.”</p> <p>Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e <b>pensou</b>: “Se eu levar um buquê fresquinho, <b>a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra</b> para chegar lá, com certeza.”</p> <p>Chapeuzinho Vermelho <b>deixou a trilha</b> e correu para dentro do bosque à procura de flores. Mal colhia uma aqui, avistava outra ainda mais bonita acolá, e ia atrás dela. Assim, <b>foi se embrenhando cada vez mais na mata</b>.</p> <p>O lobo correu direto para a casa da avó de Chapeuzinho e bateu à porta.</p>	<p>cenário</p> <p>reflexão</p> <p><b>Complicação</b></p> <p>reflexão</p> <p>reflexão</p> <p><b>Complicação</b></p>
--	--

<p>“Quem é?”</p> <p>“Chapeuzinho Vermelho. Trouxe uns bolinhos e vinho. Abra a porta.”</p> <p>“É só levantar o ferrolho”, gritou a avó.</p> <p>“Estou fraca demais para sair da cama.”</p> <p>O lobo levantou o ferrolho e a porta se escancarou. Sem dizer uma palavra, foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha. Depois, vestiu as roupas dela, enfiou sua touca na cabeça, deitou-se na cama e puxou as cortinas. Enquanto isso Chapeuzinho Vermelho corria de um lado para outro à cata de flores. Quando tinha tantas nos braços que não podia carregar mais, lembrou-se de repente de sua avó e voltou para a trilha que levava à casa dela. Ficou surpresa ao encontrar a porta aberta e, ao entrar na casa, teve uma sensação tão estranha que pensou: “Puxa! Sempre me sinto tão alegre quando estou na casa da vovó, mas hoje estou me sentindo muito aflita.</p> <p>Chapeuzinho Vermelho gritou um olá, mas não houve resposta. Foi então até a cama e abriu as cortinas. Lá estava sua avó, deitada, com a touca puxada para cima do rosto. Parecia muito esquisita.</p> <p>“Ó avó, que orelhas grandes você tem!”</p> <p>“É para melhor te escutar!”</p> <p>“Ó avó, que olhos grandes você tem!”</p> <p>“É para melhor te enxergar!”</p> <p>“Ó avó, que mãos grandes você tem!”</p> <p>“É para melhor te agarrar!”</p> <p>“Ó avó, que boca grande, assustadora, você tem!”</p> <p>“É para melhor te comer!”</p> <p>Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho. Saciado o seu apetite, o lobo deitou-se de costas na cama, adormeceu e começou a roncar muito alto.</p> <p><b>Um caçador que por acaso ia passando</b> junto à casa, <b>pensou:</b> “Como essa velha está roncando alto! Melhor ir ver se há algum problema.” Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela.</p> <p>“Finalmente te encontrei, seu velhaco”, disse.</p> <p>“Faz muito tempo que ando à sua procura.”</p> <p><b>Sacou sua espingarda e já estava fazendo pontaria</b> quando <b>atinou</b> que o lobo devia ter comido a avó e que, assim, ele ainda <b>poderia salvá-la</b>. Em vez de atirar, <b>pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido</b>. Depois de algumas tesouradas, <b>avistou</b> um gorro vermelho. Mais algumas, e <b>a menina pulou fora gritando:</b></p> <p>“Ah, eu estava tão apavorada! Como estava escuro na barriga do lobo!”</p> <p>Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também <b>conseguiu sair da barriga</b>. Mais que depressa Chapeuzinho Vermelho <b>catou umas pedras grandes e encheu a barriga do lobo com</b></p>	<p><b>Resolução</b></p> <p><b>Resolução</b></p> <p>eventos</p> <p><b>Resolução</b></p> <p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Coda</b></p> <p>efeito</p>
---	---

**elas.** Quando acordou, o lobo tentou sair correndo, mas as pedras eram tão pesadas que **suas pernas bambearam e ele caiu morto.** Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador ficaram **radiantes.** O caçador esfolou o lobo e levou a pele para casa. **A avó comeu os bolinhos,** tomou o vinho que a neta lhe levava, e **recuperou a saúde.** Chapeuzinho Vermelho disse consigo: “Nunca se desvie do caminho e nunca entre na mata quando sua mãe proibir.”

### 3º momento: PREPARAÇÃO PARA A LEITURA (DESCONSTRUÇÃO)

Na aula seguinte, cada aluno receberá uma cópia para a leitura do conto “Os músicos de Bremen” dos irmãos Grimm. Antes da leitura o professor poderá fazer um breve resumo da Narrativa. O professor deve orientar os alunos para que eles entendam a construção de uma narrativa e a presença das pistas linguísticas

#### Os músicos de Bremen

Irmãos Grimm

Houve, uma vez, um homem que possuía um burro, o qual, durante longos anos, tinha carregado assiduamente os sacos de farinha ao moinho, mas, por fim, as forças o abandonaram e, de dia para dia, tornava-se menos apto para o trabalho.

O patrão, então, resolveu tirar-lhe a ração para que morresse; mas o burro percebeu em tempo as más intenções do dono e decidiu fugir, tomando a estrada de Bremen. Lá, pensava ele, teria possibilidade de ingressar como músico na banda municipal. Assim, pois, tendo caminhado um bom trecho, encontrou um cão de caça deitado na estrada, ofegando como se tivesse corrido muito.

- Por quê estás tão ofegante, Mastim? - perguntou-lhe o burro.

- Ah, - respondeu tristemente o cão, - como já estou velho e cada dia mais fraco, custando-me ir à caça, meu patrão decidiu matar-me. Então fugi, mas agora que farei para ganhar o pão de cada dia?

- Queres saber uma coisa? - disse o burro; - eu vou a Bremen, onde terei a profissão de músico; vem tu, também, e arranja-te para entrar na banda. Eu toco alaúde e tu bates os tímpanos.

A proposta agradou ao cão; então continuaram o caminho juntos. Depois de andar bom trecho, encontraram, à margem da estrada, um gato com a cara anuviada como em dia de chuva.

- Que é isso, algo te foi de atravessado, velho Limpa-Barbas? - perguntou-lhe o burro.

- Como é possível estar alegre quando se está pelos colarinhos? - rosnou o gato.

- Como já estou velho e meus dentes não estão mais afiados como antes, preferindo, além disso, ficar tranquilamente roncando junto do fogo em vez de correr atrás dos ratos, minha patroa tentou afogar-me. Consegui escapular, é verdade, mas agora surge a complicação: aonde irei?

- Vem conosco para Bremen; como és entendido em serenatas, poderás entrar na banda municipal!

O gato achou a ideia excelente e foi com eles. Pouco depois, os três fugitivos passaram diante de um terreiro e viram um galo, empoleirado no portão, a cantar desbragadamente.

- Gritas a ponto de fazer quebrar os tímpanos da gente; que te sucede? - perguntou-lhe o burro.

- Pois é, - disse o galo; - eu anunciei bom tempo, porque é dia de Nossa Senhora lavar as camisinhas do Menino Jesus e precisa que enxuguem. Mas, como amanhã é domingo e teremos hóspedes, minha patroa, impiedosamente, disse à cozinheira que deseja fazer uma canja comigo; assim, hoje à noite, terei de deixar-me cortar o pescoço. Então berro até não poder mais.

- Deixa disso, Crista-Vermelha, - disse o burro; - fazes melhor vindo conosco, que vamos a Bremen; qualquer coisa, melhor do que a morte, sempre hás de encontrar. Tens uma bela voz e, juntando-nos todos para fazer música, tudo irá maravilhosamente.

O galo interessou-se pela proposta e aceitou. Os quatro, então, puseram-se a caminho.

Mas não podiam chegar a Bremen num dia; portanto, quando já estava escurecendo, chegaram a uma floresta e aí resolveram pernoitar. O burro e o cão deitaram-se debaixo de uma árvore muito alta; o gato e o galo treparam nos galhos. O galo voou até ao galho mais alto por lhe parecer mais seguro. Antes de adormecer, porém, correu os olhos em todas as direções e pareceu-lhe distinguir ao longe uma luzinha brilhando. Então gritou aos companheiros que, não muito longe, dali, devia encontrar-se alguma casa, pois estava vendo uma luz a brilhar.

- Então levantemo-nos e vamos até lá, - disse o burro, - porque o alojamento aqui é bastante ruim.

O cão, por seu lado, pensava que um osso com alguma carne grudada, viria a calhar. Por conseguinte, tomaram o rumo em direção à luzinha; não demorou muito, viram-na brilhar mais claramente e cada vez mais perto, até que descobriram uma casa fartamente iluminada, mas que não passava de um covil de ladrões. O burro, que era o mais alto, aproximou-se da janela e espiou dentro.

- Que vês, Rabicão? - perguntou o galo.

Que estou vendo? - respondeu o burro - uma mesa posta, cheia das melhores iguarias e, sentados em volta dela, um bando de ladrões regalando-se!

- Ah! viria a calhar para nós, - disse o galo.

- Ah, se estivéssemos lá dentro! - tornou o burro.

Então os quatro animais reuniram-se em conselho para estudar a maneira de enxotar os ladrões; finalmente, chegaram a uma conclusão. O burro teve de apoiar as patas dianteiras no beirai da janela; o cão saltou em cima das costas do burro; o gato trepou no cão, e o galo, com um largo voo, foi pousar na cabeça do gato. Em seguida, dado o sinal, prorrromperam todos juntos em concerto: o burro zurrava com toda a força de seus pulmões; o cão latia furiosamente; o gato miava de causar medo e o galo cocoricava sonoramente. Com essa algazarra toda, pularam para dentro da janela e foram cair em cheio no centro da sala, fazendo tinir os vidros.

Ante esse barulho ensurdecedor, os ladrões pularam das cadeiras; julgando que um fantasma vinha entrando e, cegos pelo terror, fugiram em carreira desabalada para a floresta. Os quatro companheiros, então refestelaram-se em volta da mesa e avançaram no que tinha sobrado, comendo tanto como se não tivessem comido há quatro semanas.

Quando terminaram de comer, os quatro músicos apagaram as luzes e procuraram um lugar confortável para dormir, cada qual de acordo com a própria natureza. O burro deitou-se na estrumeira, o cão deitou-se atrás da porta, o gato enrolou-se na cinza ainda quente do fogão e o galo empoleirou-se na trave mestra. Sentindo-se muito cansados pela longa caminhada, adormeceram logo.

Passada a meia-noite, os ladrões viram de longe que na casa não brilhava mais luz alguma e tudo parecia mergulhado na calma e no silêncio. Então, o chefe da quadrilha disse:

- Fomos tolos, não deveríamos ter-nos deixado espantar.

Resolveu mandar um de seus homens explorar a casa.

O homem foi; encontrando tudo calmo, dirigiu-se à cozinha para acender uma luz; aí viu no fogão os olhos brilhantes do gato e, confundindo-se com brasas, pegou um pedaço de cavaco e enfiou-o neles para acender. Mas o gato não gostou da brincadeira e pulou-lhe na cara, cuspidando e arranhando-o todo. Assustadíssimo, o homem tratou de fugir pela porta do fundo, mas o cão, deitado na soleira, deu um salto e mordeu-lhe a perna; quis fugir pelo terreiro, mas, ao passar correndo perto da estrumeira, o burro atirou-lhe um solene coice com a pata traseira, e o galo, que tinha acordado com todo esse tumulto, pôs-se a berrar freneticamente do alto da trave: Qui qui ri qui qui!

O ladrão, meio morto de susto, saiu a correr até perder o fôlego e foi contar ao chefe o que lhe acontecera.

- Lá na casa está uma bruxa medonha, que me soprou cinza em cima e me arranhou todo o rosto com as garras aduncas. Na soleira da porta está sentado um homem, que me feriu a perna com sua faca. No terreiro, então, há um monstro negro que me agrediu com uma tora de madeira, enquanto que, em cima do telhado, estava o juiz a gritar: "Tragam-me esse bandido aqui!" Então tratei de me salvar e nem sei como consegui chegar até aqui!

Desde esse dia, os ladrões nunca mais se arriscaram a entrar na casa, o que foi ótimo para os quatro músicos de Bremen, que nela se instalaram, vivendo tão regaladamente que nunca mais quiseram sair. E quem por último a contou, ainda a boca não lhe esfriou.

Atividade

Inicie a leitura do texto em voz alta, sugerindo que os alunos se voluntariem para ler também. Após a leitura, converse com os alunos e pergunte o que eles acharam do conto.

#### Atividade I

Onde aconteceu a estória?

Refletindo a respeito da pesquisa que você realizou sobre “estórias e “histórias”, o texto em análise seria uma história ou estória?

Pelo que foi narrado tem como sabermos quando a estória aconteceu?

Você já vivenciou alguma situação semelhante?

Qual assunto abordado na estória?

Para quem esse tipo de texto foi escrito?

Você sabe me dizer que tipo de estória é essa?

Você diz o que é uma narrativa e para que servem?

O texto lido pode ser considerado uma Narrativa?

#### Atividade II

Volte ao texto e observe que ele possui algumas informações no início.

No texto lido, destaque as expressões que mostram o tempo e o espaço.

Quem são os personagens da estória? O Autor cita seus nomes?

Quais são informações são descritas no início do texto?

No decorrer do texto, o autor descreve um problema marque o trecho onde é possível identificar esse problema.

Como os personagens reagem frente ao problema apresentado no texto?

Destaque pintando no texto a etapa Complicação.

Analise o final da narrativa e busque destacar a Etapa Resolução.

Ao relembrar o início da aulas e lendo texto analisado, descreva qual o propósito da narrativa de “Os músicos de Bremen.”

Conhecendo as Etapas da Narrativa enumere corretamente as etapas da narrativa com suas funções.

- |               |   |
|---------------|---|
| 1 Orientação  | ( ) Apresenta o problema que será resolvido.                  |
| 2 Complicação | ( ) Avalia a estória.   |
| 3 Resolução   | ( ) Apresenta a solução do problema                           |
| 4 Avaliação   | ( ) Apresenta o cenário e as ações iniciais dos participantes |

## 12 RECURSOS DIDÁTICOS

Cópias do texto, projetor multimídia, computador, Data show; quadro

## 13 AVALIAÇÃO (definir critérios de aferição da aprendizagem e especificar a metodologia de avaliação)

Através das atividades de leitura, compreensão e análise do texto, ou seja, a participação do aluno em todas as atividades propostas.

## 14 REFERÊNCIAS

**PLANO DE AULA  
(LÍNGUA PORTUGUESA)**

**INFORMAÇÕES GERAIS**

**Unidade de Ensino: Centro Integrado de Educação de Colinas - CINEC**

**Professora (a): Luciana Ferreira de Sousa Silva**

**Data: 1/11 /2022**

**3/11/2022**

**8/11/2022**

**9/11/2022**

**Série/Turma/Turno: 9º C Vespertino**

**Quantidade de aulas: 5 aulas**

**1 COMPONENTE CURRICULAR**

Língua Portuguesa

**2 TEMA DA AULA**

- Gêneros textuais: Narrativas: Etapas e fases

**3 OBJETIVOS DA AULA**

- Envolver os alunos com práticas de leitura significativa e análise linguística direcionadas pelo gênero Narrativa: Os músicos de Bremen e O Pequeno Polegar
- Compreender a estrutura e as características do gênero Narrativa
- Analisar a narrativa, entendendo sua estrutura e os recursos linguístico gramaticais utilizadas pelo autor para produzir sentido.
- Ler, de forma autônoma e compartilhada, o gênero Narrativa, compreendendo o sentido global do texto e seu caráter reflexivo.
- Localizar no texto informações explícitas e implícitas.

**4 COMPETÊNCIAS GERAIS**

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

**5 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS**

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

**6 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

## 7 CAMPO DE ATUAÇÃO

- Campo artístico-literário
- Campo jornalístico/ midiático
- Campo das práticas de estudo e pesquisa

## 8 PRÁTICA DE LINGUAGEM

- Leitura
- 

## 10 OBJETO DE CONHECIMENTO

- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
- Oralização
- Efeitos de sentido
- Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.
- Apreciação e réplica
- Construção de textualidade
- Relação entre textos.
- Estratégias e procedimentos de leitura.

## 10 HABILIDADES (BNCC)

**(EF69LP47)** Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

**(EF69LP05)** Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

**(EF69LP03)** Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente

**(EF69LP44)** Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

**(EF69LP30)** Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

**(EF69LP32)** Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

## 11 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

### MOMENTO: LEITURA DETALHADA (TEXTO)

Nesta aula, os alunos farão leituras expressivas da narrativa “O Pequeno Polegar”. Para dar início, será pedido que todos se sentem em semicírculo para a leitura.

O Pequeno Polegar

(Charles Perrault)

Era uma vez um casal de lenhadores muito, muito pobres, com sete filhos pequenos. Um deles, o caçula, era magro e fraco, mas esperto e inteligente; era conhecido como Polegar, por ser muito pequeno ao nascer.

Naquele ano difícil, faltava tudo, praticamente não havia o que comer. Os dois lenhadores, desesperados com tanta miséria e tantas bocas para alimentar, encontraram uma triste solução: iriam se livrar dos sete filhos esfomeados.

Enquanto os filhos dormiam, pai e mãe planejaram como agiriam para abandonar as crianças.

– Vamos levar as crianças para a floresta – disse o lenhador. – Lá, enquanto juntam lenha, nós as abandonaremos e fugiremos sem que percebam.

Quando o pai pronunciou a última palavra, seus olhos e os de sua esposa estavam cheios de lágrimas.

– Coitadinhos dos meus filhos – disse a mãe, soluçando. – Ficarão sozinhos, sentindo frio, fome e medo das feras do mato...

– Prefere, então, que morram de fome aqui mesmo conosco, sob nossas vistas? – perguntou o pai, também chorando.

Não havia solução. As crianças morreriam, em casa ou na floresta. Então, era melhor que fosse longe, para os pais sofrerem menos. Combinaram o que fariam no dia seguinte e foram dormir. Pela manhã, o casal chamou os filhos e foram todos para a floresta.

Enquanto as crianças estavam ocupadas em apanhar bastante lenha, os pais foram se afastando, afastando, até ficarem bem longe.

Quando os sete irmãos perceberam que estavam sozinhos, os seis maiores começaram a chorar. Mas Polegar não desanimou. Encorajou os irmãos propondo que, juntos, procurassem o caminho de casa.

Começaram a caminhar pela floresta mas, infelizmente, quanto mais caminhavam, parecia que estavam mais perdidos e não sabiam que rumo seguir. Chegou a noite, começou a chover e a fazer muito frio; ao longe, os lobos uivavam. Os seis pequenos estavam desesperados, amedrontados e desanimados.

Mas Polegar, sempre muito ativo, subiu em uma grande árvore e, lá do alto, viu uma luz brilhar ao longe. Imaginou que seria a luz de uma casa.

Sem hesitar, o garoto desceu da árvore e, guiando os irmãos, começou a andar na direção daquela luzinha distante.

Andaram e andaram, até chegar a uma casa imensa e assustadora.

Polegarzinho bateu à porta e uma mulher veio abrir.

– Quem são vocês, crianças, e o que querem? O Colégio que ensina o aluno a estudar

– Estamos perdidos na mata. Tenha pena de nós, minha senhora. Estamos com fome e precisamos de um lugar para dormir. Poderia nos abrigar?

– Coitados! Vocês estão sem sorte. Esta é a casa de meu marido, o Gigante, verdadeiro devorador de criancinhas.

Polegar logo respondeu, sem demonstrar medo:

– Se ficarmos na mata, com certeza seremos devorados pelos lobos. Então, já que estamos aqui, preferimos ser devorados pelo Gigante. Aliás, quem sabe ele não se comoverá e nos deixará viver? Já com os lobos, não haverá conversa alguma.

A mulher do Gigante tinha coração mole e se deixou convencer: permitiu que os sete irmãos entrassem. Mal tinham acabado de entrar, ouviram fortes golpes na porta: era o Gigante que regressava!

A mulher escondeu as crianças embaixo do armário e correu para abrir a porta.

O Gigante entrou. Era um ser enorme, de aspecto horrível. Logo que passou pela porta, começou a farejar de um lado e de outro, desconfiado, cheirando com prazer e apetite:

– Cozida ou ensopada. Aqui tem cheiro de deliciosa criançada!

Dizia isso e lambia os beiços.

– Imagine, nada disso! É o cheiro da janta – disse a esposa, tremendo de pavor.

Mas o Gigante não se deixava enganar, pois conhecia bem demais o cheiro da carne humana.

– Assadinhas ou fritinhas. Aqui tem o cheiro de criancinhas! E lambia os beiços. Guiando-se pelo fardo, foi em direção ao armário e, com as enormes mãos, arrancou de lá os sete irmãos, um por um, mais mortos do que vivos pelo medo.

– Muito bem! Aqui tem uma ótima refeição para amanhã.

E começou a afiar o facão. Já tinha agarrado o pescoço do irmão mais velho quando a mulher falou:

– Por que você quer matá-los nesta noite? A janta já está pronta!

– Tem razão, minha velha – resmungou o Gigante. É melhor economizar, portanto deixá-los-ei para amanhã, é melhor que descansem um pouco.

A mulher do Gigante suspirou aliviada. Levou as crianças para dormir no quarto em que estavam suas sete filhas, sete meninas muito feias e cruéis, como o pai. Assim, dormiriam em uma larga cama as sete garotinhas. E em uma cama igual, ao lado, os sete irmãozinhos. Polegar reparou que as filhas do Gigante usavam suas coroas de ouro mesmo enquanto dormiam.

Receando que o malvado mudasse de ideia e decidisse matá-los naquela mesma noite, o pequeno pegou seu gorrinho e os de seus irmãos e os colocou com cuidado na cabeça das garotas adormecidas, após tirar as corozinhas de ouro, que colocou na sua cabeça e na dos queridos irmãos. Estava feita a troca.

A certa altura o Gigante acordou, arrependido por ter adiado a matança. Agarrou o facão e foi ao quarto das filhas, no escuro.

Tateando, aproximou-se da cama em que dormiam os sete irmãos. Polegar sentiu a enorme mão do Gigante tocar em seus cabelos e na corozinha e, em seguida, o horroroso exclamou:

– Meu Deus! O que estava para fazer? Por pouco quase degolei minhas próprias filhotas!

Aproximou-se da outra cama, estendeu a mão, sentiu os gorrinhos de lã rústica e riu. E, sem dó, cortou de uma vez só as sete gargantas. Depois voltou para a cama, para continuar o sono interrompido. Bastaram alguns minutos, e já estava roncando forte.

Com muito cuidado, o pequeno Polegar acordou os irmãos e contou-lhes o que acontecera.

Falou da troca dos gorros com as coroas para enganar o Gigante, e concluiu:

– Devemos fugir imediatamente, antes que seja tarde!

Silenciosamente, os coitadinhos saíram daquela casa e foram para a floresta. Andaram a noite toda, sem saber bem para onde ir. Caminhavam rapidamente, para escapar da fúria do terrível Gigante.

Na manhã seguinte o Gigante acordou e, antes de mais nada, foi pegar suas vítimas para cozinhá-las. Imaginem só como ficou, ao perceber que havia degolado suas amadas filhinhas e que os sete gurus tinham desaparecido!

Cego de raiva, calçou suas botas mágicas, que a cada passo alcançavam sete léguas, e partiu para a perseguição. Dali a pouco já estava bem próximo dos fugitivos. Polegarzinho, sempre alerta, viu que ele estava chegando e, sem perder a calma, mandou os irmãos se esconderem em uma caverna ali pertinho.

E lá vinha o Gigante, cada vez mais perto dos indefesos meninos. Andara muito, e já começava a se cansar. Precisou, então, parar e resolveu dar uma cochiladinha. E sabem onde? Bem na frente da caverna em que estavam escondidos os irmãos. Polegar pensou rápido e, aproveitando o sono do inimigo, mandou os outros seis fugirem.

Depois, aproximou-se do Gigante e, com muito cuidado para não acordar o guloso, descalçou-lhe as botas mágicas. Eram imensos, aqueles calçados do Gigante, mas por serem mágicos logo se ajustaram aos pés pequenininhos do novo dono.

– Agora sim! – disse decidido. – Andarei pelo mundo até encontrar um modo de melhorar nossas vidas. Partiu, calçado com as botas que, a cada passo, percorriam sete léguas. Andou muito, muito mesmo, mais que o próprio Gigante.

Após algumas horas, chegou a um reino distante, que estava em guerra. Logo soube que o rei dali recompensaria com uma fortuna a pessoa que lhe trouxesse qualquer informação sobre as tropas e as batalhas.

Esperto como era, Polegar foi para a região do combate, auxiliado pelas botas velozes. Quando retornou, levou excelentes informações para o rei que, muito satisfeito, pagou-lhe o combinado.

E ainda lhe deu mais algumas centenas de moedas. No dia seguinte, Polegarzinho, calçou de novo as botas mágicas e, em um piscar de olhos, alcançou a cabana dos pais, onde foi acolhido com enorme alegria por todos, inclusive pelos seus irmãos, que tinham conseguido

voltar. Assim, graças ao pequeno e inteligente Polegar, todos viveram felizes desde aquele dia, com muita fartura. Ao finalizar a leitura proponha uma discussão sobre a atividade. Realizar algumas perguntas sobre o texto, por exemplo, se o texto lido é de fácil entendimento? Quem é o autor do texto? Quando o texto foi escrito? Para quem você acha que o texto foi escrito? qual é o objetivo do texto? Onde podemos encontrar um texto como este? Onde este texto foi publicado? Onde aconteceu a estória? Pelo que foi narrado, tem como sabermos quando a estória aconteceu? Você já vivenciou alguma situação semelhante? Qual assunto abordado na estória? Você sabe me dizer que tipo de estória é essa? O que ocorre inicialmente no texto? Como podemos identificar a fase de Orientação no texto? Qual fato pode ser considerado a Complicação da narrativa? Que momento pode ser considerado a fase de Resolução da narrativa?

### **MOMENTO: LEITURA DETALHADA (TEXTO)**

Atividade - Compreenda a organização das Etapas e fases na estória lida.

- a) Preste atenção em quanto e quais momentos foi dividida a estória?
- b) Indique no texto a Etapa de Orientação da estória?
- c) Transcreva a Complicação da narrativa?
- d) Marque no texto o momento que ocorre o problema na narrativa?
- e) Como é a Resolução da narrativa?
- f) Quem são as personagens da narrativa?
- g) Quem contou a estória? Como podemos ver isso?
- h) Que tipo de narrador está presente na estória?
- i) É possível reconhecer onde e quando a estória aconteceu?
- j) Que palavras ou expressões marcam isso?
- k) Identifique os tempos verbais que aparecem na estória.

### **12 RECURSOS DIDÁTICOS**

Cópias do texto, celular, caixa de som, papel sulfite, Computador, Projetor de imagens. Cartolina (para confecção dos cartazes e dos cartões do jogo). Tesoura com pontas arredondadas, cola e material para desenho (lápis colorido, canetas hidrocor, etc.), revistas e jornais, dicionário para consulta, régua, saco de papel, plástico ou tecido (para guardar as peças do jogo) e etiquetas.

## PLANO DE AULA (LÍNGUA PORTUGUESA)

### INFORMAÇÕES GERAIS

**Unidade de Ensino: Centro Integrado de Educação de Colinas - CINEC**

**Professora (a): Luciana Ferreira de Sousa Silva**

**Data:** 9/11/2022  
10/11/2022  
16/11/2022  
17/11/2022  
22/11/2022  
23/11/2022

**Série/Turma/Turno:** 9º C  
Vespertino

**Quantidade de aulas:9**

### 1 COMPONENTE CURRICULAR

- Língua Portuguesa

### 2 TEMA DA AULA

- Conto - Produção textual - planejamento

### 3 OBJETIVOS DA AULA

- Reconhecer as características composicionais do gênero narrativa
- Fomentar a prática da leitura.
- Planejar a produção de um conto focando nos elementos composicionais do gênero com a intenção de iniciar uma produção coletiva com elementos coerentes com o gênero estudado.
- Produzir uma narrativa coletivamente
- Aprimorar a escrita através da produção de textos.

### 4 COMPETÊNCIAS GERAIS

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade

### 5 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

## 6 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

## 7 CAMPO DE ATUAÇÃO

- Campo artístico-literário
- Campo de atuação na vida pública
- Campo das práticas de estudo e pesquisa

## 8 PRÁTICA DE LINGUAGEM

- Produção de textos
- Leitura

## 11 OBJETO DE CONHECIMENTO

- Construção de textualidade
- Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos  
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemioticos
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.
- Apreciação e réplica
- Adesão às práticas de leitura
- Produção de textos orais.
- Oralização

## 10 HABILIDADES (BNCC)

**(EF89LP35)** Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

**(EF67LP32)** Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

- (EF69LP38)** Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
- (EF69LP46)** Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs
- (EF69LP47)** Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
- (EF69LP49)** Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor
- (EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos (como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas); bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil), contar/recontar estória tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico- editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.,

gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais, e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

## 11 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

### **MOMENTO: PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA**

Propor uma atividade que consistirá na produção oral coletiva de uma narrativa, conforme os seguintes procedimentos:

- Organizar os alunos em círculo. Nesta etapa é interessante informar aos alunos que é de grande importância pensar nos elementos essenciais para desenvolver o texto de acordo com o gênero, por exemplo, os interlocutores, as personagens, o foco narrativo e a linguagem que será utilizada.
- Antes de iniciar a produção coletiva a professora dará algumas dicas para o desenvolvimento do trabalho.

Planejamento

É preciso que você pense:

- a- **Quem serão os personagens?**
- b- **Quais serão suas características físicas e psicológicas?**
- c- **Como será o cenário da narrativa para o desenvolvimento da Etapa Orientação?**
- d- **Qual linguagem será utilizada?**
- e- **O que acontecerá na vida das personagens para que seja iniciado uma complicação (apresentar algum fato da vida das personagens, que cria o problema?**
- f- **Com base na complicação apresentada, o educando deverá criar situações em que o protagonista se envolva, com o intuito de solucionar seus problemas**
- g- **Cuidado com a repetição de palavras. (Utilize sinônimos, pronomes pessoais, de tratamento, possessivos)**
- h- **Escolha adequadamente os marcadores temporais, pois eles serão importantes para indicar o tempo da narrativa (Ex: ontem, amanhã, depois, etc.)**
- i- **Como será a Resolução da estória?**

### **MOMENTO: CONSTRUÇÃO CONJUNTA**

Para iniciar a produção textual, peça para que pensem (coletivamente) em possibilidades de início do texto. Faça as anotações no quadro, para que visualizem as possibilidades. Em seguida, peça para darem seguimento à escrita da narrativa, de acordo com o que foi

planejado anteriormente. A professora estará disponível para quando os alunos forem descrevendo os fatos da estória, ela escreverá o texto no quadro fazendo as observações necessárias de acordo com o gênero estudado. Ao concluir a produção, a professora irá realizar a leitura da produção coletiva para classe chamando atenção para os elementos do texto e fazendo alterações necessárias.

### **MOMENTO: REESCRITA CONJUNTA (1ª VERSÃO)**

Ao finalizar a atividade, perguntar aos alunos etapas e fases da narrativa foram consideradas. A professora deverá pedir aos alunos que façam comentários a respeito do texto produzido, analisando A Etapas e fases do gênero. Em seguida, peça a um aluno voluntário para ler a produção, em voz alta. Instigue os alunos a ouvi-lo com atenção. Em seguida questione: *a narrativa lido está seguindo o planejamento previsto? O que você sugere para melhorar o texto? É importante que analisem os critérios estabelecidos nas aulas anteriores para que possam rever a produção em casa e também na próxima aula, quando ocorrerá a revisão e reescrita do texto.*

### **MOMENTO: REVISÃO E REESCRITA CONJUNTA (2ª VERSÃO)**

Ao iniciar a aula organize os alunos em quartetos, para que possam auxiliar-se mutuamente na revisão e reescrita do texto criado na aula anterior. Esclareça aos alunos que a aula tem como finalidade a revisão do Conto. Apresente aos alunos o conto criado na aula anterior e analise-o, visualmente e oralmente, de acordo com as orientações anteriores. No momento da reescrita, exiba aos educandos trechos do texto produzidos em aula que podem ser melhorados. Ao finalizar a produção distribua aos alunos cópias do texto finalizado.

## **12 RECURSOS DIDÁTICOS**

Cópias do texto proposto pela professora, cartolina e papel pardo, projetor multimídia, computador, Data show; quadro.

## **13 AVALIAÇÃO (definir critérios de aferição da aprendizagem e especificar a metodologia de avaliação)**

Atividade de discussão com a turma, os trabalhos em dupla, bem como planejamento e a produção textual. O aluno será avaliado também através dos seguintes critérios:

- Participou de forma ativa das discussões
- Contribuiu durante o trabalho em dupla.
- Conseguiu identificar as características principais do conto?
- Ajudou na produção do conto?

É interessante perceber o valor cultural que é transmitido pelo conto ao trazer elementos geográficos e sociais

## **14 REFERÊNCIAS**

**PLANO DE AULA  
(LÍNGUA PORTUGUESA)**

<b>INFORMAÇÕES GERAIS</b>	
<b>Unidade de Ensino: Centro Integrado de Educação de Colinas - CINEC</b>	
<b>Professora (a): Luciana Ferreira de Sousa Silva</b>	
<b>Data:</b> 23/11/2022 24/11/2022 29/11/2022 30/11/2022 1/12/2022 6/12/2022 7/12/2022	<b>Série/Turma/Turno:</b> 9º C <b>Vespertino</b>
	<b>Quantidade de aulas: 9</b>
<b>1 COMPONENTE CURRICULAR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa</li> </ul>	
<b>2 TEMA DA AULA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de narrativa</li> </ul>	
<b>3 OBJETIVOS DA AULA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as características composicionais do gênero narrativa</li> <li>• Planejar a produção de um conto focando nos elementos composicionais do gênero com a intenção de iniciar uma produção coletiva com elementos coerentes com o gênero estudado.</li> <li>• Produzir um conto individualmente atendendo às características próprias do gênero</li> <li>• Aprimorar a escrita através da produção de textos.</li> </ul>	
<b>4 COMPETÊNCIAS GERAIS</b>	
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade</p>	
<b>5 COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS</b>	
<p>3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>	

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

## 6 COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

## 7 CAMPO DE ATUAÇÃO

- Campo artístico-literário
- Campo das práticas de estudo e pesquisa

## 8 PRÁTICA DE LINGUAGEM

- Produção de textos
- Leitura

## 12 OBJETO DE CONHECIMENTO

- Construção de textualidade
- Relação entre textos
- Fono-ortografia
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção.
- Produção de textos orais.
- Oralização

## 10 HABILIDADES (BNCC)

- (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, entre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
- (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita

**(EF69LP47)** Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

**(EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos (como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas); bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão (como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil), contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, entre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico- editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais, e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

## 11 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (aula a aula)

### **MOMENTO: CONSTRUÇÃO DO TEXTO DE FORMA INDEPENDENTE**

Retome com eles as etapas e fases do Gênero Narrativa. Pergunte a eles se recordam quais elementos constituem esse gênero textual. Direcione os alunos para que iniciem a produção da narrativa pelo planejamento do texto. Para isso retome com eles a estrutura da Narrativa. Solicite dos alunos a produção individual do gênero narrativa baseado no que foi estudado. Os alunos deverão desenvolver em sala e entregar os textos na próxima aula para a 1ª revisão.

#### **Atividade**

Após estudarmos o Gênero Narrativa, agora é sua vez de criar uma estória. Construa a narrativa observando as etapas e fases estudadas, Orientação, Complicação, Resolução e Avaliação! Lembre-se, caso haja diálogo, utilize travessões e verbos de elocução, indicando a fala dos personagens. Não esqueça de fazer a revisão do que escreveu. Utilize recursos gráficos suplementares (margens, parágrafos e letras maiúsculas). Utilize seu caderno para

fazer a primeira versão e a revisão de seu texto, fruto de sua rica imaginação. Capriche! Após a etapa da revisão, reescreva seu texto, quantas vezes achar necessário até considerá-lo ideal para apresentá-lo a turma.

### **MOMENTO: AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS**

A professora analisará os textos dos alunos fazendo possíveis observações oralmente no texto do aluno, orientando-os para a revisão e reescrita do seu texto, os alunos entregarão os textos revisados para uma segunda avaliação por parte da professora.

### **MOMENTO: PRODUÇÕES TEXTUAIS FINAIS**

Após os alunos realizarem a reescrita dos textos individuais, digitar os textos e realizarem uma última revisão para concluir o trabalho. Ao finalizar o trabalho e realizar todas as revisões a professora-pesquisadora organizará os textos produzidos pelos estudantes da turma do 9º ano vespertino da escola CINEC.

## **12 RECURSOS DIDÁTICOS**

Papel sulfite, projetor multimídia, computador, Data show; quadro,

## **13 AVALIAÇÃO (definir critérios de aferição da aprendizagem e especificar a metodologia de avaliação)**

Atividade de discussão com a turma, os trabalhos em dupla, bem como planejamento e a produção textual. O aluno será avaliado também através dos seguintes critérios:

- Participou de forma ativa das discussões
- Contribuiu durante o trabalho.
- Conseguiu desenvolver as Etapas e fases da narrativa?
- Ajudou na produção da narrativa?

É interessante perceber o valor cultural que é transmitido pela narrativa ao trazer elementos geográficos e sociais

## **14 REFERÊNCIAS**

**ANEXOS**

## ANEXO I

### TEXTOS SELECIONADOS PARA A MODELAGEM DO GÊNERO

#### CHAPEUZINHO VERMELHO

(Irmãos Grimm)

Era uma vez, uma menina tão doce e meiga que todos gostavam dela. A avó, então, a adorava, e não sabia mais que presente dar a criança para agradá-la. Um dia ela presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho. O chapeuzinho agradou tanto a menina e ficou tão bem nela, que ela queria ficar com ele o tempo todo. Por causa disso, ficou conhecida como Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua Mãe lhe chamou e lhe disse:

- Chapeuzinho, leve este pedaço de bolo e essa garrafa de vinho para sua avó. Ela está doente e fraca, e isto vai fazê-la ficar melhor. Comporte-se no caminho, e de modo alguma saia da estrada, ou você pode cair e quebrar a garrafa de vinho e ele é muito importante para a recuperação de sua avó.

Chapeuzinho prometeu que obedeceria a sua mãe e pegando a cesta como bolo e o vinho, despediu-se e partiu. Sua avó morava no meio da floresta, distante uma hora e meia da vila. Logo que Chapeuzinho entrou na floresta, um Lobo apareceu na sua frente. Como ela não o conhecia nem sabia que ele era um ser perverso, não sentiu medo algum.

- Bom dia Chapeuzinho - saudou o Lobo.

- Bom dia, Lobo- ela respondeu.

- Aonde você vai assim tão cedinho, Chapeuzinho?

- Vou à casa da minha avó.

-E o que você está levando aí nessa cestinha?

- Minha avó está muito doente e fraca, e eu estou levando para ela um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem, e uma garrafa de vinho. Isto vai deixá-la forte e saudável.

-Chapeuzinho, diga-me uma coisa, onde sua avó mora?

- A uns quinze minutos daqui. A casa dela fica debaixo de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de aveleiras. Você deve conhecer a casa.

O Lobo pensou consigo: "Esta tenra menina é um delicioso petisco. Se eu agir rápido posso saborear sua avó e ela como sobremesa". Então o Lobo disse:

- Escute Chapeuzinho, você já viu que lindas flores hão nessa floresta? Por que você não dá uma olhada? Você não está ouvindo os pássaros cantando? Você é muito séria, só caminha olhando para frente. Veja quanta beleza há na floresta.

Chapeuzinho então olhou a sua volta, e viu a luz do sol brilhando entre as árvores, e viu como o chão estava coberto com lindas e coloridas flores, e pensou: "Se eu pegar um buquê de flores para minha avó, ela vai ficar muito contente. E como ainda é cedo, eu não vou me atrasar". E, saindo do caminho entrou na mata. E sempre que apanhava uma flor, via outra mais bonita adiante, e ia atrás dela. Assim foi entrando na mata cada vez mais.

Enquanto isso, o Lobo correu à casa da avó de Chapeuzinho e bateu na porta.

- Quem está aí? – perguntou a velhinha.

- Sou eu, Chapeuzinho - falou o Lobo disfarçando a voz

- Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Abra a porta para mim.

- Levante a tranca, ela está aberta. Não posso me levantar, pois estou muito fraca. - respondeu a vovó.

O Lobo entrou na casa e foi direto à cama da vovó, e a engoliu antes que ela pudesse vê-lo. Então ele vestiu suas roupas, colocou sua touca na cabeça, fechou as cortinas da cama, deitou-se e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho. E Chapeuzinho continuava colhendo flores na mata. E só quando não podia mais carregar nenhuma é que retornou ao caminho da casa de sua avó.

Quando ela chegou lá, para sua surpresa, encontrou a porta aberta. Ela caminhou até a sala, e tudo parecia tão estranho que pensou:

"Oh, céus, por quê será que estou com tanto medo? Normalmente eu me sinto tão bem na casa da vovó...". Então ela foi até a cama da avó e abriu as cortinas. A vovó estava lá deitada com sua touca cobrindo parte do seu rosto, e, parecia muito estranha...

- Oh, vovó, que orelhas grandes a senhora tem! -disse então Chapeuzinho.

- É para te ouvir melhor.

- Oh, vovó, que olhos grandes a senhora tem!

- É para te ver melhor.

- Oh, vovó, que mãos enormes a senhora tem!

- São para te abraçar melhor.

- Oh, vovó, que boca grande e horrível à senhora tem!

- É para te comer melhor - e dizendo isto o Lobo saltou sobre a indefesa menina, e a engoliu de um só bote. Depois que encheu a barriga, ele voltou à cama, deitou, dormiu, e começou a roncar muito alto.

Um caçador que ia passando ali perto escutou e achou estranho que uma velhinha roncasse tão alto, então ele decidiu ir dar uma olhada. Ele entrou na casa, e viu deitado na cama o Lobo que ele procurava há muito tempo. E o caçador pensou: "Ele deve ter comido a velhinha, mas talvez ela ainda possa ser salva. Não posso atirar nele". Então ele pegou uma tesoura e abriu a barriga do Lobo.

Quando começou a cortar, viu surgir um chapeuzinho vermelho. Ele cortou mais, e a menina pulou para fora exclamando:

- Eu estava com muito medo! Dentro da barriga do lobo é muito escuro! E assim, a vovó foi salva também. Então Chapeuzinho pegou algumas pedras grandes e pesadas e colocou dentro da barriga do lobo. Quando o lobo acordou tentou fugir, mas as pedras estavam tão pesadas que ele caiu no chão e morreu.

E assim, todos ficaram muito felizes. O caçador pegou a pele do lobo. A vovó comeu o bolo e bebeu o vinho que Chapeuzinho havia trazido, e Chapeuzinho disse para si mesma: "Enquanto eu viver, nunca mais vou desobedecer minha mãe e desviar do caminho nem andar na floresta sozinha e por minha conta".

## ANEXO II

### OS MÚSICOS DE BREMEN

(Irmãos Grimm)

Houve, uma vez, um homem que possuía um burro, o qual, durante longos anos, tinha carregado assiduamente os sacos de farinha ao moinho, mas, por fim, as forças o abandonaram e, de dia para dia, tornava-se menos apto para o trabalho.

O patrão, então, resolveu tirar-lhe a ração para que morresse; mas o burro percebeu em tempo as más intenções do dono e decidiu fugir, tomando a estrada de Bremen. Lá, pensava ele, teria possibilidade de ingressar como músico na banda municipal. Assim, pois, tendo caminhado um bom trecho, encontrou um cão de caça deitado na estrada, ofegando como se tivesse corrido muito.

- Por quê estás tão ofegante, Mastim? - perguntou-lhe o burro.

- Ah, - respondeu tristemente o cão, - como já estou velho e cada dia mais fraco, custando-me ir à caça, meu patrão decidiu matar-me. Então fugi, mas agora que farei para ganhar o pão de cada dia?

- Queres saber uma coisa? - disse o burro; - eu vou a Bremen, onde terei a profissão de músico; vem tu, também, e arranja-te para entrar na banda. Eu toco alaúde e tu bates os tímpanos.

A proposta agradou ao cão; então continuaram o caminho juntos. Depois de andar bom trecho, encontraram, à margem da estrada, um gato com a cara anuviada como em dia de chuva.

- Que é isso, algo te foi de atravessado, velho Limpa-Barbas? - perguntou-lhe o burro.

- Como é possível estar alegre quando se está pelos colarinhos? - rosnou o gato.

- Como já estou velho e meus dentes não estão mais afiados como antes, preferindo, além disso, ficar tranquilamente roncando junto do fogo em vez de correr atrás dos ratos, minha patroa tentou afogar-me. Consegui escapular, é verdade, mas agora surge a complicação: aonde irei?

- Vem conosco para Bremen; como és entendido em serenatas, poderás entrar na banda municipal!

O gato achou a ideia excelente e foi com eles. Pouco depois, os três fugitivos passaram diante de um terreiro e viram um galo, empoleirado no portão, a cantar desbragadamente.

- Gritas a ponto de fazer quebrar os tímpanos da gente; que te sucede? - perguntou-lhe o burro.

- Pois é, - disse o galo; - eu anunciei bom tempo, porque é dia de Nossa Senhora lavar as camisinhas do Menino Jesus e precisa que enxuguem. Mas, como amanhã é domingo e teremos hóspedes, minha patroa, impietosamente, disse à cozinheira que deseja fazer uma canja comigo; assim, hoje à noite, terei de deixar-me cortar o pescoço. Então berro até não poder mais.

- Deixa disso, Crista-Vermelha, - disse o burro; - fazes melhor vindo conosco, que vamos a Bremen; qualquer coisa, melhor do que a morte, sempre hás de encontrar. Tens uma bela voz e, juntando-nos todos para fazer música, tudo irá maravilhosamente.

O galo interessou-se pela proposta e aceitou. Os quatro, então, puseram-se a caminho.

Mas não podiam chegar a Bremen num dia; portanto, quando já estava escurecendo, chegaram a uma floresta e aí resolveram pernoitar. O burro e o cão deitaram-se debaixo de uma árvore muito alta; o gato e o galo treparam nos galhos. O galo voou até ao galho mais alto por lhe parecer mais seguro. Antes de adormecer, porém, correu os olhos em todas as direções e pareceu-lhe distinguir ao longe uma luzinha brilhando. Então gritou aos companheiros que, não muito longe, dali, devia encontrar-se alguma casa, pois estava vendo uma luz a brilhar.

- Então levantemo-nos e vamos até lá, - disse o burro, - porque o alojamento aqui é bastante ruim.

O cão, por seu lado, pensava que um osso com alguma carne grudada, viria a calhar. Por conseguinte, tomaram o rumo em direção à luzinha; não demorou muito, viram-na brilhar mais claramente e cada vez mais perto, até que descobriram uma casa fartamente iluminada, mas que não passava de um covil de ladrões. O burro, que era o mais alto, aproximou-se da janela e espiou dentro.

- Que vês, Rabicão? - perguntou o galo.

Que estou vendo? - respondeu o burro – uma mesa posta, cheia das melhores iguarias e, sentados em volta dela, um bando de ladrões regalando-se!

- Ah! viria a calhar para nós, - disse o galo.

- Ah, se estivéssemos lá dentro! - tornou o burro.

Então os quatro animais reuniram-se em conselho para estudar a maneira de enxotar os ladrões; finalmente, chegaram a uma conclusão. O burro teve de apoiar as patas dianteiras no beirai da janela; o cão saltou em cima das costas do burro; o gato trepou no cão, e o galo, com um largo voo, foi pousar na cabeça do gato. Em seguida, dado o sinal, prorromperam todos juntos em concerto: o burro zurrava com toda a força de seus pulmões; o cão latia furiosamente; o gato miava de causar medo e o galo cocoricava sonoramente. Com essa algazarra toda, pularam para dentro da janela e foram cair em cheio no centro da sala, fazendo tinir os vidros.

Ante esse barulho ensurdecedor, os ladrões pularam das cadeiras; julgando que um fantasma vinha entrando e, cegos pelo terror, fugiram em carreira desabalada para a floresta. Os quatro companheiros, então refestelaram-se em volta da mesa e avançaram no que tinha sobrado, comendo tanto como se não tivessem comido há quatro semanas.

Quando terminaram de comer, os quatro músicos apagaram as luzes e procuraram um lugar confortável para dormir, cada qual de acordo com a própria natureza. O burro deitou-se na estrumeira, o cão deitou-se atrás da porta, o gato enrolou-se na cinza ainda quente do fogão e o galo empoleirou-se na trave mestra. Sentindo-se muito cansados pela longa caminhada, adormeceram logo.

Passada a meia-noite, os ladrões viram de longe que na casa não brilhava mais luz alguma e tudo parecia mergulhado na calma e no silêncio. Então, o chefe da quadrilha disse:

- Fomos tolos, não deveríamos ter-nos deixado espantar.

Resolveu mandar um de seus homens explorar a casa.

O homem foi; encontrando tudo calmo, dirigiu-se à cozinha para acender uma luz; aí viu no fogão os olhos brilhantes do gato e, confundindo-se com brasas, pegou um pedaço de cavaco e enfiou-o neles para acender. Mas o gato não gostou da brincadeira e pulou-lhe na cara, cuspidando e arranhando-o todo. Assustadíssimo, o homem tratou de fugir pela porta do fundo, mas o cão, deitado na soleira, deu um salto e mordeu-lhe a perna; quis fugir pelo terreiro, mas, ao passar correndo perto da estrumeira, o burro atirou-lhe um solene coice com a pata traseira, e o galo, que tinha acordado com todo esse tumulto, pôs-se a berrar freneticamente do alto da trave: Qui qui ri qui qui!

O ladrão, meio morto de susto, saiu a correr até perder o fôlego e foi contar ao chefe o que lhe acontecera.

- Lá na casa está uma bruxa medonha, que me soprou cinza em cima e me arranhou todo o rosto com as garras aduncas. Na soleira da porta está sentado um homem, que me feriu a perna com sua faca. No terreiro, então, há um monstro negro que me agrediu com uma tora de madeira, enquanto que, em cima do telhado, estava o juiz a gritar: "Tragam-me esse bandido aqui!" Então tratei de me salvar e nem sei como consegui chegar até aqui!

Desde esse dia, os ladrões nunca mais se arriscaram a entrar na casa, o que foi ótimo para os quatro músicos de Bremen, que nela se instalaram, vivendo tão regaladamente que nunca mais quiseram sair. E quem por último a contou, ainda a boca não lhe esfriou

## ANEXO III

### O PEQUENO POLEGAR

(Charles Perrault)

Era uma vez um casal de lenhadores muito, muito pobres, com sete filhos pequenos. Um deles, o caçula, era magro e fraco, mas esperto e inteligente; era conhecido como Polegar, por ser muito pequeno ao nascer.

Naquele ano difícil, faltava tudo, praticamente não havia o que comer. Os dois lenhadores, desesperados com tanta miséria e tantas bocas para alimentar, encontraram uma triste solução: iriam se livrar dos sete filhos esfomeados.

Enquanto os filhos dormiam, pai e mãe planejaram como agiriam para abandonar as crianças.

– Vamos levar as crianças para a floresta – disse o lenhador. – Lá, enquanto juntam lenha, nós as abandonaremos e fugiremos sem que percebam.

Quando o pai pronunciou a última palavra, seus olhos e os de sua esposa estavam cheios de lágrimas.

– Coitadinhos dos meus filhos – disse a mãe, soluçando. – Ficarão sozinhos, sentindo frio, fome e medo das feras do mato...

– Prefere, então, que morram de fome aqui mesmo conosco, sob nossas vistas? – perguntou o pai, também chorando.

Não havia solução. As crianças morreriam, em casa ou na floresta. Então, era melhor que fosse longe, para os pais sofrerem menos. Combinaram o que fariam no dia seguinte e foram dormir. Pela manhã, o casal chamou os filhos e foram todos para a floresta.

Enquanto as crianças estavam ocupadas em apanhar bastante lenha, os pais foram se afastando, afastando, até ficarem bem longe.

Quando os sete irmãos perceberam que estavam sozinhos, os seis maiores começaram a chorar. Mas Polegar não desanimou. Encorajou os irmãos propondo que, juntos, procurassem o caminho de casa.

Começaram a caminhar pela floresta mas, infelizmente, quanto mais caminhavam, parecia que estavam mais perdidos e não sabiam que rumo seguir. Chegou a noite, começou a chover e a fazer muito frio; ao longe, os lobos uivavam. Os seis pequenos estavam desesperados, amedrontados e desanimados.

Mas Polegar, sempre muito ativo, subiu em uma grande árvore e, lá do alto, viu uma luz brilhar ao longe. Imaginou que seria a luz de uma casa.

Sem hesitar, o garoto desceu da árvore e, guiando os irmãos, começou a andar na direção daquela luzinha distante.

Andaram e andaram, até chegar a uma casa imensa e assustadora.

Polegarzinho bateu à porta e uma mulher veio abrir.

– Quem são vocês, crianças, e o que querem? O Colégio que ensina o aluno a estudar

– Estamos perdidos na mata. Tenha pena de nós, minha senhora. Estamos com fome e precisamos de um lugar para dormir. Poderia nos abrigar?

– Coitados! Vocês estão sem sorte. Esta é a casa de meu marido, o Gigante, verdadeiro devorador de criancinhas.

Polegar logo respondeu, sem demonstrar medo:

– Se ficarmos na mata, com certeza seremos devorados pelos lobos. Então, já que estamos aqui, preferimos ser devorados pelo Gigante. Aliás, quem sabe ele não se comoverá e nos deixará viver? Já com os lobos, não haverá conversa alguma.

A mulher do Gigante tinha coração mole e se deixou convencer: permitiu que os sete irmãos entrassem. Mal tinham acabado de entrar, ouviram fortes golpes na porta: era o Gigante que regressava!

A mulher escondeu as crianças embaixo do armário e correu para abrir a porta.

O Gigante entrou. Era um ser enorme, de aspecto horrível. Logo que passou pela porta, começou a farejar de um lado e de outro, desconfiado, cheirando com prazer e apetite:

– Cozida ou ensopada. Aqui tem cheiro de deliciosa criançada!

Dizia isso e lambia os beiços.

– Imagine, nada disso! É o cheiro da janta – disse a esposa, tremendo de pavor.

Mas o Gigante não se deixava enganar, pois conhecia bem demais o cheiro da carne humana.

– Assadinhas ou fritinhas. Aqui tem o cheiro de criancinhas! E lambia os beiços. Guiando-se pelo fardo, foi em direção ao armário e, com as enormes mãos, arrancou de lá os sete irmãos, um por um, mais mortos do que vivos pelo medo.

– Muito bem! Aqui tem uma ótima refeição para amanhã.

E começou a afiar o facão. Já tinha agarrado o pescoço do irmão mais velho quando a mulher falou:

– Por que você quer matá-los nesta noite? A janta já está pronta!

– Tem razão, minha velha – resmungou o Gigante. É melhor economizar, portanto deixá-los-ei para amanhã, é melhor que descansem um pouco.

A mulher do Gigante suspirou aliviada. Levou as crianças para dormir no quarto em que estavam suas sete filhas, sete meninas muito feias e cruéis, como o pai. Assim, dormiriam em uma larga cama as sete garotinhas. E em uma cama igual, ao lado, os sete irmãozinhos. Polegar reparou que as filhas do Gigante usavam suas coroas de ouro mesmo enquanto dormiam.

Receando que o malvado mudasse de ideia e decidisse matá-los naquela mesma noite, o pequeno pegou seu gorrinho e os de seus irmãos e os colocou com cuidado na cabeça das garotas adormecidas, após tirar as coroazinhas de ouro, que colocou na sua cabeça e na dos queridos irmãos. Estava feita a troca.

A certa altura o Gigante acordou, arrependido por ter adiado a matança. Agarrou o facão e foi ao quarto das filhas, no escuro.

Tateando, aproximou-se da cama em que dormiam os sete irmãos. Polegar sentiu a enorme mão do Gigante tocar em seus cabelos e na coroazinha e, em seguida, o horroroso exclamou:

– Meu Deus! O que estava para fazer? Por pouco quase degolei minhas próprias filhotas!

Aproximou-se da outra cama, estendeu a mão, sentiu os gorrinhos de lã rústica e riu. E, sem dó, cortou de uma vez só as sete gargantas. Depois voltou para a cama, para continuar o sono interrompido. Bastaram alguns minutos, e já estava roncando forte.

Com muito cuidado, o pequeno Polegar acordou os irmãos e contou-lhes o que acontecera.

Falou da troca dos gorros com as coroas para enganar o Gigante, e concluiu:

– Devemos fugir imediatamente, antes que seja tarde!

Silenciosamente, os coitadinhos saíram daquela casa e foram para a floresta. Andaram a noite toda, sem saber bem para onde ir. Caminhavam rapidamente, para escapar da fúria do terrível Gigante.

Na manhã seguinte o Gigante acordou e, antes de mais nada, foi pegar suas vítimas para cozinhá-las. Imaginem só como ficou, ao perceber que havia degolado suas amadas filhinhas e que os sete guris tinham desaparecido!

Cego de raiva, calçou suas botas mágicas, que a cada passo alcançavam sete léguas, e partiu para a perseguição. Dali a pouco já estava bem próximo dos fugitivos. Polegarzinho, sempre alerta, viu que ele estava chegando e, sem perder a calma, mandou os irmãos se esconderem em uma caverna ali pertinho.

E lá vinha o Gigante, cada vez mais perto dos indefesos meninos. Andara muito, e já começava a se cansar. Precisou, então, parar e resolveu dar uma cochiladinha. E sabem onde? Bem na frente da caverna em que estavam escondidos os irmãos. Polegar pensou rápido e, aproveitando o sono do inimigo, mandou os outros seis fugirem.

Depois, aproximou-se do Gigante e, com muito cuidado para não acordar o guloso, descalçou-lhe as botas mágicas. Eram imensos, aqueles calçados do Gigante, mas por serem mágicos logo se ajustaram aos pés pequenininhos do novo dono.

– Agora sim! – disse decidido. – Andarei pelo mundo até encontrar um modo de melhorar nossas vidas. Partiu, calçado com as botas que, a cada passo, percorriam sete léguas. Andou muito, muito mesmo, mais que o próprio Gigante.

Após algumas horas, chegou a um reino distante, que estava em guerra. Logo soube que o rei dali recompensaria com uma fortuna a pessoa que lhe trouxesse qualquer informação sobre as tropas e as batalhas.

Esperto como era, Polegar foi para a região do combate, auxiliado pelas botas velozes. Quando retornou, levou excelentes informações para o rei que, muito satisfeito, pagou-lhe o combinado.

E ainda lhe deu mais algumas centenas de moedas. No dia seguinte, Polegarzinho, calçou de novo as botas mágicas e, em um piscar de olhos, alcançou a cabana dos pais, onde foi acolhido com enorme alegria por todos, inclusive pelos seus irmãos, que tinham conseguido voltar. Assim, graças ao pequeno e inteligente Polegar, todos viveram felizes desde aquele dia, com muita fartura.

**ANEXO IV**  
**TEXTO INICIAL - ALUNA A**

O peço

Em um lindo castelo morava Lilibeth, um lindo príncipe de cabelos cacheados cor de mel. No seu castelo tinha uma parte que era estritamente proibida, sua mãe dizia sempre para nunca ultrapassar esse lado.

Até que um dia caminhando tranquilamente passou um monte a pé que dava acesso a esse lado, tinha uma vez um baumho que, chamava:

- Venha menina, venha brincar a sua curiosidade.

Ela dizia a si mesma "não vou, não vou" porém a curiosidade falou mais alto e quando Lilibeth entrou caiu em um lago peço sem fundo, parecia que não acabava. Ela parou no meio, flutuando e viu uma mulher de cabelos escuros e com um sorriso satisfeito.

- Olá, Lilibeth disse a mulher - Me chamo Catarina, você não me conhece mas talvez já ouviu falar.

- Como assim? Eu quero sair daqui, me tira daqui.

- É bem simples na verdade, você é a chave da minha cidade. Disse Catarina - Logo os seus pais não queriam me contar, você vai pra casa.

- Maluca, me tira daqui.

Só lá em cima, desconheciam o fato de Lilibeth ter sumido, não era normal de demorar muito em seus passeios. Sua mãe estava ficando preocupada e logo lembrou daquela lá "não pode ser".

pensou com si mesma e era justamente lá que estava.

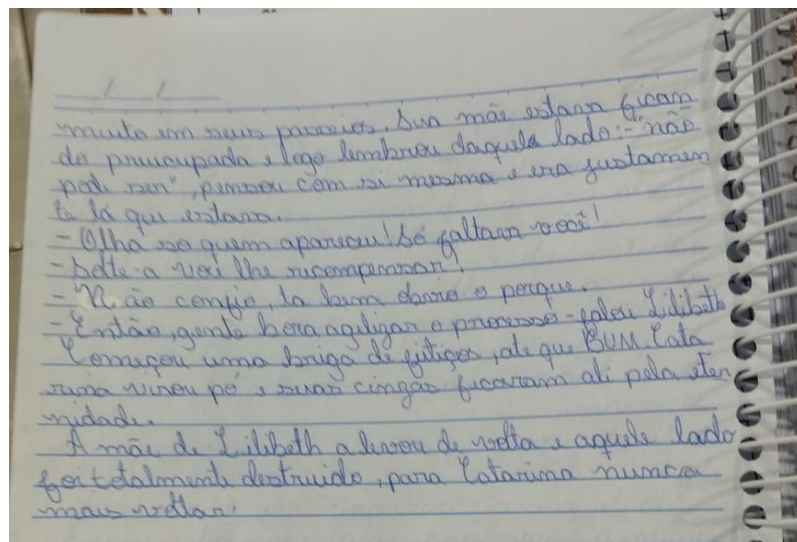
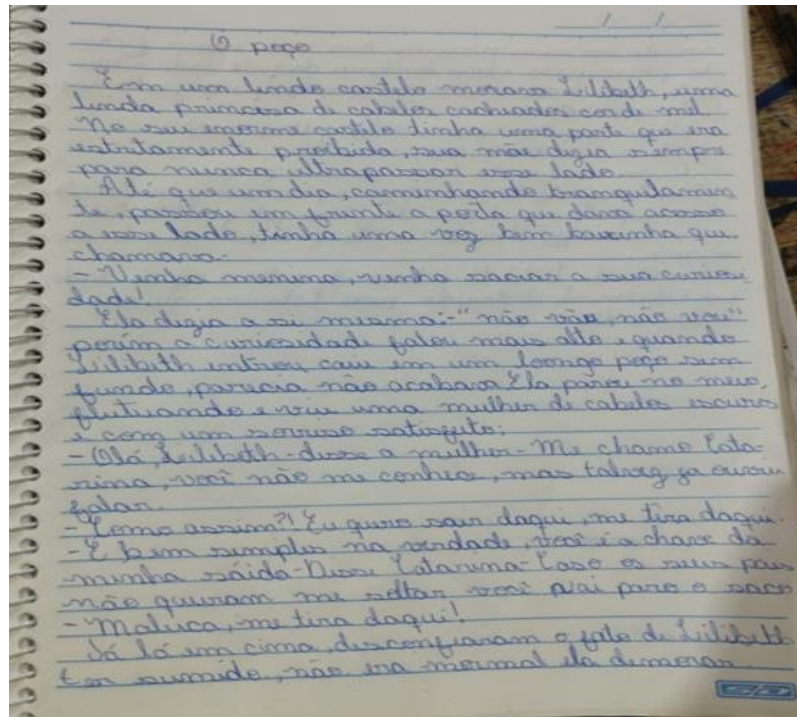
- Ah não quem apareceu lá faltava você.

- Deu a você lhe recompensar.

- Não consigo, tá bem claro o porque.

- Então gente bora agulhar o processo - falou Lilibeth começou uma briga de filhas, de que B.M. Catarina viu pé e suas amigas ficaram ali pela eternidade.

**ANEXO V**  
**TEXTO FINAL: ALUNA A**



**ANEXO VI**  
**TEXTO INICIAL: ALUNA B**

A pequena tartaruga  
A mãe tartaruga tinha 6 filhas. Eram todas ainda pequenas. A cacula queria muito ir até a superfície para ver a cidade, as pessoas. Mas era pequena e não podia ir até a superfície. Ela precisava chegar até a sua fase adulta para concretizar esse sonho. Assim foi. Finalmente chegou na sua fase adulta. Ela finalmente podia ir até a superfície. Ao chegar, viu um navio. Dentro, um belo caixaréu. Foi amor à primeira vista. Ela ficou olhando, olhando para ele...

Vish! Caiu uma tempestade, e o caixaréu caiu no mar. A tartaruga foi atrás. Nadou com ele até a praia. Era já de noite. De dia, quando ele começou a acordar, seu dono se aproximou dele. Ela se escondeu. O caixaréu ao abrir os olhos, viu o seu dono sobre ele. A tartaruga voltou para casa muito triste e calada.

Sua irmã mais velha sabia onde o caixaréu morava. Então, sua irmã levou ela até onde ele morava. O caixaréu olhou nos olhos da tartaruga e se apaixonou, lá eles se conheceram melhor e foi assim que eles se casaram e tiveram vários filhos.

**ANEXO VII**  
**TEXTO FINAL: ALUNA B**

Tartarugas  
A mãe tartaruga tinha seis filhas. Eram todas ainda pequenas. A cacula queria muito ir até a superfície para ver a cidade, as pessoas. Mas era pequena e não podia ir até a superfície, ela precisava chegar até a sua fase adulta para concretizar esse sonho. O tempo passou e finalmente ela chegou na sua fase adulta, ela podia ir até a superfície. Ao chegar até lá, ela viu um navio e dentro tinha um belo caixaréu. Foi amor à primeira vista. Ela ficou olhando, olhando olhando para ele...

Vish! Caiu uma tempestade, e o caixaréu caiu no mar. A tartaruga foi atrás. Nadou com ele até a praia, e já a noite, de dia, quando ele começou a acordar, seu dono se aproximou dele. Ela se escondeu. O caixaréu ao abrir os olhos, viu o seu dono sobre ele. A tartaruga voltou para casa muito triste e calada.

Sua irmã mais velha sabia onde o caixaréu morava. Então, sua irmã levou ela até onde ele morava. O caixaréu olhou nos olhos da tartaruga e se apaixonou, lá eles se conheceram melhor e foi assim que eles se casaram e tiveram vários filhos.

## ANEXO VIII TEXTO INICIAL: ALUNA C

Conto

A grande

Em um lugar não tão distante daqui vivia uma jovem chamada Laura, ela morava com sua madrasta, seu pai e o criado em um belo castelo. No castelo havia três torres, de cada uma um quarto no terraço próximo ao lago. Laura não andava muito pelo castelo pois seu pai e sua madrasta não gostavam que ela ficasse entrando em alguns cômodos com a fala de que ela poderia ver algo que lembrasse sua falecida mãe, mas Laura nunca gostou muito dessa desculpa, mas obedecia já que gostava muito de seu pai.

Aí que um dia ela viu pela janela de sua porta um criado perguntando a sua madrasta:

- Sra que um dia ela descalçar tudo?
- Vira uma loca pra lá seu mediucri! Diga agora o que você quer para sair do meu pé.
- Desculpe vossa magestade, só queria saber para onde tem que ir, ela é o lugar onde ela estava acabou de desaparecer.
- Irá ela para a torre do lado norte onde há o sol.
- Obrigada vossa magestade, já irei mandar os guardas fazerem isso.

Ela usou o criado e em direção das

quando e os seguiu sem fazer barulho e indo sutilmente. Ela chegou em uma parte do castelo que ela nunca tinha ido mas sabia que havia algumas celas onde ficava alguns criminosos da corte.

Acabou sendo alguns guardas fizeram uma coisa na cela e trancaram, quando eles foram embora, ela se aproximou devagar e acabou se deparando com uma criatura horrível, que fez com que ela tropeçasse e acabou se fazendo barulho e atraindo a atenção da criatura. Quando se virou para ela se acabou fazendo uma coisa que ela não esperava a criatura riu e pulou que era criatura era um urso, que acabou seguindo em direção a um espelho que tinha guardado na parede da cela e havia seu que a reflexão no espelho era de sua mãe, a sua mãe começou a morder os lábios um pouco no espelho para que sua filha entendesse pela futura labial, olhando para o espelho mágico Laura entendeu que sua madrasta na verdade era uma velha bruxa, que tinha como punição pelos seus antigos atos tinha que viver como aparência de urso e que se divertia a torturar para a pessoa que comece um belembo com alguns fiapos de pelo do urso.

Assim Laura fez um belembo com uns fiapos e entregou para a madrasta, dizendo a ela que tinha feito o belembo em lembrança da filha madrasta que ela pensava, quando a madrasta acabou rindo um enorme.

e ficou assim, Laura correu em direção a  
a. Topi pediu para um guarda que fosse  
com ela e abraçar a ela e quando foi  
deita abraçou bem forte sua mãe

e virou feliz pra sempre

Fim

Sua mãe tinha ganhado um leão de  
um camponês simpático que quando  
descobriu que estava falando com a  
rainha se afundou um leão

ANEXO IX  
 TEXTO FINAL: ALUNA C

Conto

A grande desculta

Em um lugar não tão distante daqui vivia uma jovem chamada Laura, ela morava com sua madrasta, seu pai e as criadas em um belo castelo. No castelo havia três torres, ela tinha um quarto na torre próxima ao bosque. Laura não andava muito pelo castelo pois seu pai e sua madrasta não gostavam que ela entrasse em alguns cômodos com o medo de que ela pedisse seu algo que lembrasse sua falecida mãe e se entristeça, Laura nunca gostou muito dessa desculpa, mas obedecia já que gostava muito de seu pai.

Até que um dia ela viu pela frente de sua porta um criado perguntando a sua madrasta:

- Será que um dia ela desculpará tudo?

- Viva essa boca pra lá seu medroso!

Diga agora o que você quer para sair do meu pé.

- Desculpa vossa majestade só queria saber para onde temos que ir, o lugar onde ela estava acabou demorando.

- Irá ela para a torre do lado leste onde mora o sol.

- Obrigado vossa majestade já irei mandar os guardas fazerem isso.

Ela esperou o criado ir em direção dos guardas e os seguiu sem fazer barulho, indo retilmente. Ela chegou em uma parte do castelo que nunca tinha ido, mas sabia que havia algumas salas onde ficavam alguns criminosos do castelo.

tilibra

Acalhou vendo alguns guardas pegarem uma  
 coisa na cela e fecharam, quando eles foram  
 embora, ela se aproximou devagar e acalhou  
 se deparando com uma criatura horrível,  
 que fez com que ela tropeçasse e acalhou  
 fazendo barulho e atraindo a atenção da  
 criatura. Ela se peitou para ela e acabou fazendo  
 uma coisa que ela não esperava a criatura  
 sorriu, ela notou que essa criatura na verdade  
 era um urso, que acalhou seguindo em direção  
 a um espelho que tinha grudado na parede da  
 cela e Laura viu na reflexão do espelho sua mãe.

Sua mãe começou a mexer os lábios em  
 frente ao espelho para que sua filha o compreendesse  
 pela leitura labial, aliada para o espelho mágico  
 Laura entendeu que sua madrinha na verdade  
 era uma velha bruxa, que tinha como punição  
 pelos seus antigos atos, viver com a aparência  
 de urso e que só reuniria a família para a  
 pessoa que comeria um bolinho com alguns  
 fiapos de pão de urso. Sua mãe tinha ganhado  
 do urso bolo de um camponês simpático que  
 quando descobriu que estava falando com  
 a rainha a ofereceu-lhe um bolo.

Assim, Laura fez um bolo com uns fiapos  
 e entregou para a madrinha, dizendo a ela  
 que tinha feito o bolo em lembrança da  
 dela madrinha que amava. Quando a madra-  
 nha acalhou visando um enorme e feroz urso.  
 Laura correu em direção a torre pediu para  
 um guarda abrir a cela e quando foi aberta  
 abraçou bem forte sua mãe e viveu feliz para  
 sempre e juntos.

ANEXO X  
TEXTO INICIAL: ALUNA D

El príncipe que más quería se casar

Éra um vez um príncipe muito feio que vivia em grande castelo e era muito doce todos do reino adorava muito o pai dela o rei queria que ela se casasse com um príncipe de outro reino mas ela gostava dele pois ele era muito inteligente e queria se casar com ela se por isso o rei do reino de lá pois ela não o amava ela gostava de um homem que vendia fruta no seu país e feio era em frente do castelo o nome dele era Romão mas ele não chamava ela de princesa e se do nome dela era pois ela já tinha intimidade com ele.

Certo dia o príncipe descobriu que ela gostava de outro e mandou trancar a torre mais alta do castelo ela passou vários dias lá até que descobriu um passageiro secreto então ela fugiu e foi para a casa do vendedor de fruta e fugiu com ele para um varalão e viveram felizes por sempre.

**ANEXO XI**  
**TEXTO FINAL: ALUNA D**

Em tempos de amor romântico  
 Em uma vez uma princesa muito bela  
 que se chamava Esmalada vivia em um  
 grande castelo, era jovem, doce e delicada  
 e todos do reino gostavam muito dela. Ela  
 já estava quase casada, e seu  
 pai disse que tinha escolhido a hora dela se  
 casar. Ele já tinha escolhido um príncipe de  
 outro reino, mas que fazia um problema  
 ninguém gostava dele, pois ele era muito  
 bravo, muito orgulhoso e muito do.

A família do rei e toda a corte  
 ele queria se casar com ela, mas não era o  
 rei da terra de lá, ele queria a princesa  
 e seu casamento já tinha um dia, ele se casou  
 de um homem que podia ajudar o reino.  
 Ela o conhecia por muito tempo, pois  
 o seu pai era um amigo do castelo, e sempre  
 dele em férias. Ele tratava a princesa com  
 carinho e atenção, por isso ela se apaixonou  
 por ele, ela chamava-o de pai, pois ela  
 já tinha intimidade com ele.

Um dia, o príncipe descobriu que ela  
 gostava de outro, e mandou trazer a  
 filha, mas a filha do castelo ela passou alguns  
 dias. O rei ficou preocupado com a princesa, ela  
 pediu a ajuda do príncipe, mas ele fingiu não  
 saber de nada, pois não poderia ajudar a  
 verdade está do príncipe por pressão.

O rei ficou muito bravo e quis ir a guerra  
 com o príncipe, que agora estava

.. | | | | | ..  
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

.. sendo mais zangado. O rei queria sua filha  
 por vários dias e não nenhuma notícia dele.  
 Foi então que o rei teve uma brilhante ideia. Ele  
 mandou que anunciassem no reino que quem  
 que encontrasse a princesa se casaria com ela.  
 Muitos receberam de fato quando um dia da  
 acidentalmente imediatamente procurou pela princesa  
 mas não ele lembrou que a princesa havia  
 falado com ele que o príncipe estava zangado  
 com ele, disse para ele que não a ajudasse.

Então, houve um plano de um homem de outro  
 reino, que ele disse a ela que se casaria.  
 Ela passou por ali, e se casou com o príncipe  
 do castelo, da princesa e se casou com ela.  
 a filha de um príncipe, e se casou com ela.  
 em toda a corte, ali chegou a uma hora  
 tarde alta. Ele chegou pela princesa e ela respondeu  
 ele encontrou ela e fugiu, e ela se casou com  
 entregando a princesa ao pai dele. O rei ficou muito feliz  
 por ter encontrado sua filha, e se casou com  
 os dois e mandaram a filha da casa, e  
 ficaram felizes para sempre.

ANEXO XII  
TEXTO INICIAL: ALUNA E

**CONTO**

Luciana F. Sousa Silva  
Profª Esp Língua Portuguesa

Anne e a bruxa velha má

Era uma vez, em um lugar bem distante, morava uma garotinha chamada Anne. Seus olhos brilhavam como o sol, seus cabelos eram curtos como o fogo e sua pele era branca como a neve. Ela morava com a sua família, Sarah, sua mãe e Jean, seu pai.

Anne era encantada pela natureza, amava ir ao bosque brincar com os animais.

Um dia, enquanto brincava pelo bosque, avistou um lindo castelo que brilhava como as estrelas. Curiosa, resolveu entrar para ver o que tinha de encantado naquele lugar.

Para sua surpresa, encontrou uma bruxa velha e má, que se transformou em um pássaro.

Assustada, sem saber o que fazer, começou a correr, batendo em desespero e o vidro acabou quebrando, a magia se desfiz e ela voltou ao normal. Saiu correndo por sua casa, e nunca mais voltou naquele lugar.

**ANEXO XIII**  
**TEXTO FINAL: ALUNA E**

Anne e a bruxa má

Era uma vez, em um lugar bem distante, morava uma garotinha chamada Anne. Seus olhos brilhavam como o sol, seus cabelos eram ruivos como o fogo e sua pele era branca como a neve. Ela morava com a sua família, Sarah sua mãe e John seu pai.

Anne era encantada pela natureza, amava ir ao bosque brincar com os animais.

Certo dia, enquanto brincava pelo bosque, avistou um lindo castelo que brilhava como as estrelas. Curiosa, resolveu entrar para ver o que tinha de encantados naquele lugar.

Para sua surpresa, encontrou uma velha bruxa má, que a transformou em um pássaro. Assustada, sem saber o que fazer, começou a voar, bateu no teto e o vidro acabou quebrando, a magia se desfz e ela voltou ao normal.

Saiu correndo para a sua casa, e nunca mais voltou naquele lugar.

**ANEXO XIV**  
**TEXTO INICIAL: ALUNA F**

Era uma vez uma generosa garotinha,  
 chamada Docinho. Ela morava em uma lin-  
 da casa de doces no meio da floresta com  
 sua mãe que era uma fada, e sua irmã  
 Suzulinha.


Um dia, a mãe de Docinho e Suzulinha  
 lhes disse que precisaria ir até a cidade pa-  
 ra comprar alguns legumes para a sopa da  
 quarta-feira que era tradição entre elas,  
 mas não deixaria um aviso que não era para  
 saírem para o vil e deixar a casa vazia,  
 mas as irmãs não deram ouvidos e foram  
 deixar com os vizinhos mais próximos da  
 floresta.

Quando elas perceberam que já estava  
 quase anoitecendo, decidiram voltar para casa,  
 pois sua mãe já deveria estar chegando. Assim  
 que se aproximaram da casa:

- Oi, cadê a nossa linda casinha?  
 falou Docinho, extremamente assustado.

- Docinho, de quem é aqueles pés gigantes?  
 perguntou Suzulinha.

Quando as garotas aproxima-  
 ram-se dos restos de doces e da-  
 quela pes gigante, avistaram o



©Disney

\* \* \*

grande, um gigante faminto que perom-  
 ambulava por aquela região faziam algumas  
 semanas.

Felizmente a fada mãe aproximou-  
 se sem o tempo e pegou suas varinhas  
 e construiu uma nova casa de doces  
 onde poderiam apreciar sua deliciosa sopa  
 de legumes.

**ANEXO XV**  
**TEXTO FINAL: ALUNA F**


Era uma vez uma generosa garotinha,  
 chamada Docinho, que morava em uma lin-  
 da casa de doces no meio da floresta com  
 sua mãe que era uma fada, e suas irmãs  
 Szudinha.

Um dia, a mãe de Docinho e Szudinha  
 lhes disse que precisaria ir até a cidade pa-  
 ra comprar alguns legumes para o sopa do  
 quarto-feira que era tradição entre elas,  
 mas não deixou um aviso que não era para  
 saírem para o vilo e deixar a casa vazia,  
 mas as irmãs não deram ouvidos e foram  
 brincar com os vizinhos mais próximos da  
 floresta.

Quando elas perceberam que já estava  
 quase anoitecendo, decidiram voltar para casa,  
 pois sua mãe já deveria estar chegando. Assim  
 que se aproximaram da casa:

- Ué, cadê a nossa linda casinha?  
 falou Docinho, extremamente assustado.  
 - Docinho, de quem é aqueles pés gigantes?  
 perguntou Szudinha.

Quando os garotos aproxima-  
 ram-se dos restos de doces e de  
 aqueles pés gigantes, viraram o



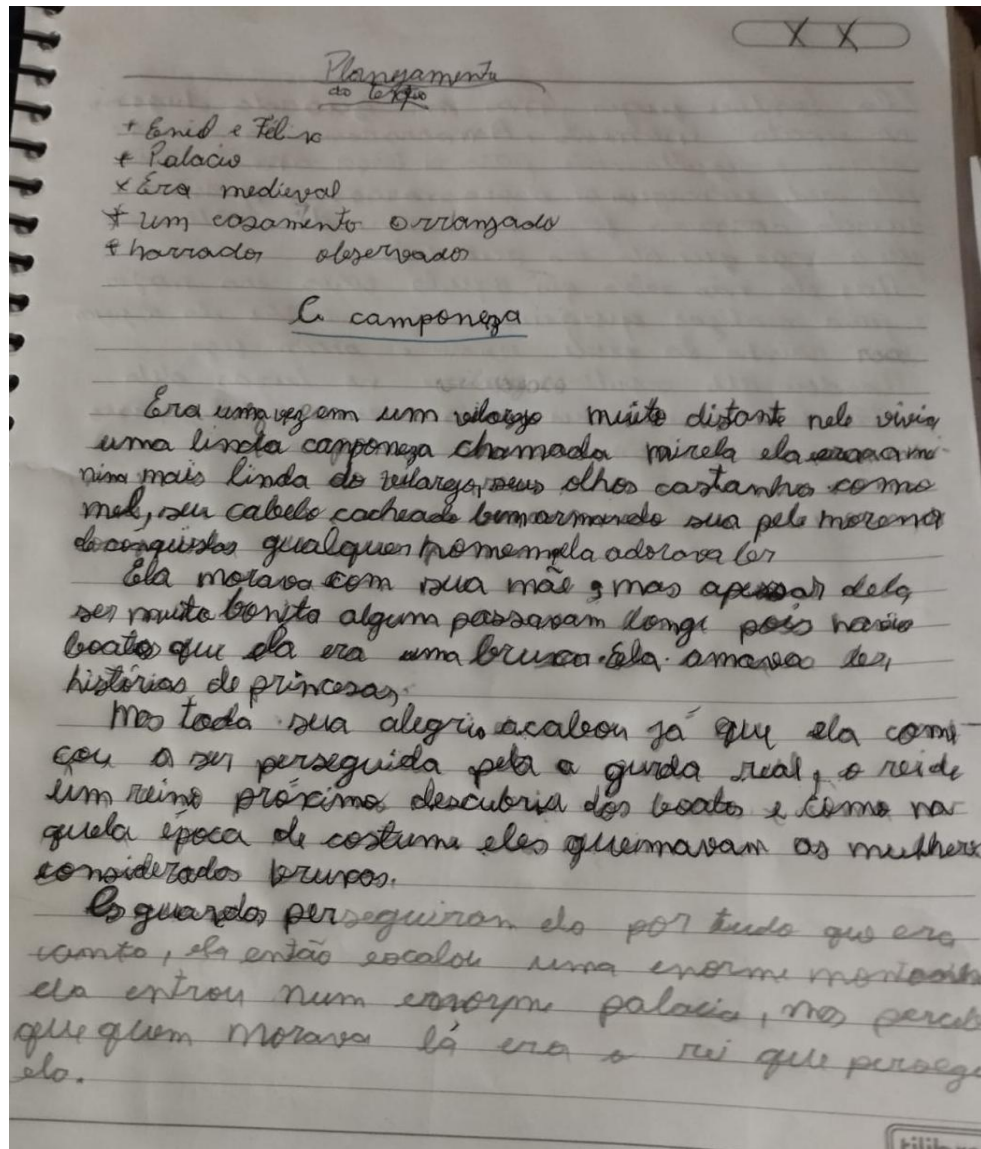
©Disney

\* \* \*

grande, um gigante faminto que perom-  
 ambulava por aquela região faziam algumas  
 semanas.

Felizmente a fada mãe aproximou-  
 se sem o tempo e pegou suas irmãs  
 e construiu uma nova casa de doces  
 onde poderiam apreciar sua deliciosa sopa  
 de legumes.

ANEXO XVI  
 TEXTO INICIAL: ALUNO G



Ela tentou fugir, mas os guardas chegaram no exato momento. Amarraram ela e colocaram o sepultamento para a terça seguinte, então pela tarde conseguiu se desamarra enquanto os guardas dormiam foi até o cofre do castelo e pegou a coisa que ali era guardada.

Mas ela não sabia que aquela coisa era mágica e podia realizar quaisquer desejos. Então ela desceu por rainta da qual reino e assim fez.

Mudou a reputação do rei no lugar dela então ela buscou sua mãe e viveu feliz para sempre no palácio.

ANEXO XVII  
 TEXTO FINAL: ALUNA G

Português

Camponesa

— Era uma vez um vilarejo muito distante. Nela vivia uma linda camponesa chamada Mirela. Ela era a moça mais linda do vilarejo, seus olhos eram castanhos como mel, seu cabelo cacheado bem armado, sua pele morena de conquistar qualquer homem. A bela camponesa adorava ler histórias de princesas. Ela morava com sua mãe, mas apesar dela ser muito bela alguns pessoas passavam por longe, pois havia boatos que ela era uma bruxa e tinha aparência bela só para conquistar os pessoas.

— Até que um triste dia, toda a sua alegria acabou, pois que ela começou a ser perseguida pela guarda real. O rei descobriu do boato e como naquela época era de costume eles queimavam os mulheres considerados bruxos. Ela ficou assustada com toda aquela confusão.

— Até que um dia, os guardas começaram a perseguir ela por tudo que era canto, então ela tentou fugir e escalou um enorme montanha. Ao chegar lá começou a pensar e disse:

— Preciso de um plano para me livrar desse triste engano. Ao chegar no topo da montanha ela percebeu que havia chegado em um enorme palácio, mas percebeu que quem morava lá era o rei que a perseguia. tilibra

— Ela tentou fugir mais uma vez, mas os guardas chegaram no exato momento e amarraram e marcaram sepultamente para torres anão. O pobre jovem estava desesperado imaginando seu triste fim.

— Então pela tarde, de tanta força para se soltar, ela conseguiu se desamarrar enquanto os guardas dormiam. Ela foi até o topo do castelo e pegou a coroa que ali era guardada, mas ela não sabia que aquela coroa era mágica e podia realizar qualquer desejo.

— Sem pensar muito desejou ser rainha daquela reino como num passe de mágica, a jovem se viu no reino como a rainha e transformou o rei em pobre rato. Ela chamou a guarda real e mandou que fogueassem aquele rato negro no calabouço. A bela jovem começou reinar com justiça e amor. Por sua felicidade ela mandou chamar sua mãe. E assim eles viveram felizes para sempre tranquilamente realizando seus desejos.