



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**PROJETO DE EXTENSÃO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DA
REFERÊNCIA TEXTUAL EM RELATOS HISTÓRICOS SOB A ÓTICA DA
LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

ANELINE DE ALBUQUERQUE AZEVEDO BARBOSA

NAZARÉ DA MATA – PE
DEZEMBRO - 2021

ANELINE DE ALBUQUERQUE AZEVEDO BARBOSA

**PROJETO DE EXTENSÃO E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DA
REFERÊNCIA TEXTUAL EM RELATOS HISTÓRICOS SOB A ÓTICA DA
LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Curso de mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Maria do Rosário da Silva de Albuquerque Barbosa

NAZARÉ DA MATA – PE

DEZEMBRO – 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

B238p Barbosa, Aneline de Albuquerque Azevedo
Projeto de extensão e ensino na educação básica: um estudo da
referência textual em relatos históricos sob a ótica da Linguística
Sistêmico-Funcional / Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa. –
Nazaré da Mata : [s.n], 2021.
220 p. : il.

Orientadora: Maria do Rosário da Silva de Albuquerque Barbosa

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus
Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2021.

1. Referência. 2. Linguística Sistêmico-Funcional. 3. Relatos
Históricos. 4. Pedagogia de Gênero. I. Barbosa, Maria do Rosário da
Silva de Albuquerque (orient.). II. Título.

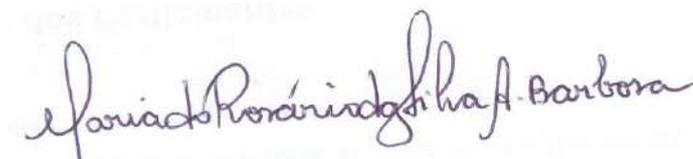
CDD 400

ANELINE DE ALBUQUERQUE AZEVEDO BARBOSA

**PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA REFERÊNCIA TEXTUAL EM
RELATOS HISTÓRICOS SOB A ÓTICA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICOFUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras-
PROFLETRAS da Universidade de
Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como
requisito para obtenção do título de
Mestre em Letras, em 30/11/2021

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Rosário da Silva Albuquerque Barbosa
Orientador (a) – UPE/Campus Mata Norte



Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Examinador (a) Externo – UPE/Campus Mata Norte



Profa. Dra. Fabíola Sartin Parreira Almeida
Examinador (a) Interno – UFG

Nazaré da Mata- PE

2021

“A casa de força de uma língua é a sua gramática”
(HALLIDAY E MARTIN, 1993).

Dedico este trabalho a toda a minha família, especialmente, às minhas filhas Isabela (*in memoriam*) e Mariane, exemplos de força e garra para vencer as adversidades, aos meus pais Pedro Paulo (*in memoriam*) e Conceição, exemplos de persistência nos objetivos e ao meu querido esposo Luciano, exemplo de companheirismo e coragem em meio aos eventuais percalços da vida. Às saudosas artesãs Josefa Coutinho (*in memoriam*) e Rosa Pereira (*in memoriam*) por terem sido exemplos de simplicidade, força e luta da mulher artesã na preservação da cultura da renda *frivolité*. Também dedico a todos os profissionais de linguagem que contribuíram para minha formação escolar e acadêmica, compartilhando, com dedicação, os seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, que me permitiu esta experiência maravilhosa de aprendizagem e de crescimento pessoal e profissional- o curso e a conclusão do Mestrado Profletras.

À minha filha Mariane, o amor da vida da mamãe, pela companhia maravilhosa. Ela, que esteve em meu ventre, durante a escrita e a qualificação do projeto e, depois com o seu nascimento precoce, na amamentação, manteve-me acordada nas madrugadas em que eu precisava equilibrar os afazeres da maternidade e a produção desta pesquisa.

À minha mãe Conceição Albuquerque, pelo cuidado e estímulo constante. Ela, uma das maiores incentivadoras nesta minha caminhada acadêmica, sempre externando o seu orgulho por eu ter seguido a carreira do magistério, que também é a dela, e mostrando como é importante e gratificante para o profissional da educação aperfeiçoar-se em sua área e fazer da pesquisa uma aliada na missão, muitas vezes difícil, de ensinar. Dela, também estendo a minha gratidão aos meus irmãos George, Aline e Paula e aos meus sobrinhos e sobrinhas, em especial minha sobrinha Viviane pelo incentivo e pela colaboração neste trabalho.

Ao meu marido Luciano, pelo companheirismo e pelo apoio incondicional. Ele, um marido maravilhoso e um pai sempre dedicado, que não mediu esforços, para que eu pudesse concluir esse mestrado. Acompanhando-me, quando podia, às idas e vindas ao *Campus* de Nazaré da Mata e auxiliando-me em casa, em virtude da pandemia e da minha convalescência cirúrgica. Dele, estendo os meus agradecimentos a sua mãe Lúcia Leite, minha querida sogra, a sua irmã a Prof^a. Lucilene Aguiar, minha cunhada, o seu sobrinho Lucas Aguiar e aos demais familiares pela parcela de contribuição para o término desta pesquisa.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Barbosa, pela parceria, compartilhamento de saberes, paciência e compreensão e por ter me apresentado a teoria da Linguística Sistemico Funcional. Apaixonada pela docência e com muita experiência na pesquisa e extensão, ela consegue transmitir isso aos seus orientandos, conduzindo-os com muito compromisso e responsabilidade. Muito obrigada querida Rosário! Por ter trilhado comigo, até hoje, um lindo percurso de ensino e aprendizagem, que teve início no ensino fundamental- anos iniciais, passou pela graduação da UPE e chegou até o Mestrado Profletras-UPE. Que o destino nos reserve mais e mais experiências como essa!

Aos componentes da banca examinadora: Prof^a. Dra. Fabíola Sartin da UFCAT e Prof^a. Dra. Rossana Henz da UPE, pela avaliação pontual e pelas contribuições para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

À coordenação do Programa de Mestrado Profletras - UPE - *Campus*- Mata Norte, representada pelas Professoras Dra. Maria do Rosário e Dra. Amara Cristina Botelho, nos anos de 2019 e 2020 e, neste ano de 2021, pelo Prof. Dr. José Jacinto, por todo o empenho e dedicação em proporcionar aos estudantes Profletras-UPE um curso de qualidade. Deles, estendo minha gratidão ao corpo docente desse mestrado, pelos momentos preciosos de discussão e aprendizagem. E também às funcionárias da secretaria Raiane e Verônica, pela paciência e pelo apoio.

À CAPES pelo apoio financeiro disponibilizado, instituição que tem auxiliado tantos estudantes, assim como eu, na implementação de suas pesquisas.

A todos os meus colegas da Turma do Profletras – Mata Norte -2019/2021, por tantos momentos compartilhados, de contentamento, de descontração, de ansiedade e de dificuldades que fizeram dessa turma unida na torcida pelo sucesso dos colegas. Agradeço, imensamente, a vocês colegas por tudo! Em especial, aos colegas: Eliza, Sandra, Mônica, Joseane, Ariane, Priscila, Wesley e Daniel Arena, com os quais tive bastante afinidade, e também sou grata a Valdir, Pedro e Roseane Phabília, meus colegas de orientação, pelo apoio e pelo auxílio.

À minha amiga Gleika Aguiar, por tudo que vivenciamos neste período de estudos no mestrado, momentos de cumplicidade nas viagens, na construção e na apresentação dos minicursos e mesas-redondas, na qualificação e na defesa.

Aos professores Dr Benedito Bezerra e Dr Herbett Neves, pelos conhecimentos adquiridos sobre estudo de gênero e referênciação. E às Professoras Dra Rinalda Fernanda e Dra Anahy Zamblano pelas sugestões no meu esboço de projeto, apresentado no Simpósio Profletras- UPE.

Às artesãs da renda *Frivolité* de Orobó, ao designer gráfico da revista pedagógica Noel Calixto e à autora do Livro *Frivolité: Encanto na Ponta dos Dedos* Prof^a Esp. Leonor Albuquerque e a Prof^a. Esp. Juliana Barbosa, ex-secretária de Assistência Social de Orobó e atual prefeita da cidade de Casinhas, pelo importante suporte informativo a esta dissertação.

Aos meus amigos Carla, José Maria, Jeany, Samuelita, Elizângela, Antônio Agostinho, Érika, Mabel, Eudes, Sheila, Patrícia e Santana Aguiar pelo apoio e amizade.

À equipe gestora e aos meus alunos da Escola Municipal Florentino de Souza Gaião pelo engajamento nas atividades do projeto piloto, ação relevante ao planejamento da proposta didática deste estudo.

Enfim, manifesto minha gratidão a todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para minha trajetória acadêmica, na obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa Profletras - UPE.

RESUMO

Os estudos desta pesquisa são de perspectiva Sistêmico-funcional, no âmbito da metafunção textual. E foram motivados por uma problemática apresentada no Ensino Fundamental, relacionada à dificuldade discente de reconhecer referentes textuais no discurso e de organizar períodos em relatos. Tendo em vista, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do EF, nesta dissertação, objetivamos analisar o uso de referentes textuais em Relatos Históricos (RH) sobre a renda *Frivolité*, sinalizando sua relação com a construção de significados, a fim de expor, mediante um Projeto de Extensão e Ensino, possibilidades didáticas, inspiradas na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sidney, que podem ser aplicadas no 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, para estudar a referência textual na escola e ampliar o diálogo entre língua e cultura, organizamos uma ação didática de extensão universitária, que contou com uma exploração teórica sobre o processo referencial, a organização de um Ciclo de Ensino Aprendizagem, com base no projeto australiano *Reading to Learning* e a criação de um caderno pedagógico para o auxiliar o professor em sala de aula. Para subsidiar a pesquisa, tomamos como base teórica, os estudos da Semântica Discursiva de Martin e Rose (2007; 2008) e Rose e Martin (2012), acerca dos sistemas de Identificação e de Periodicidade e seus recursos no discurso, consideramos também a contribuição da Lexico-gramática no estudo da coesão textual, no que diz respeito à tipologia de referências e à organização temática dos textos. (HALLIDAY e HASAN, 1976; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Utilizamos também os estudos de Martin e Rose (2008) e Coffin (2000; 2004) para a caracterização do gênero relato histórico. Por trata-se de uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; OLIVEIRA, 2011), nas análises, foram evidenciadas, as diferentes formas da autora introduzir pessoas e coisas no discurso, e de manter a temática do texto, garantindo assim o fluxo discursivo dos relatos observados. Nas considerações finais, refletimos acerca dos resultados obtidos e das contribuições do estudo da referência, à luz da LSF, para as abordagens didáticas baseadas em gêneros, a serviço do letramento e da valorização da cultura local no contexto escolar.

Palavras-chave: Referência. Linguística Sistêmico-Funcional. Relatos Históricos. Pedagogia de Gênero

ABSTRACT

This study is based on the Systemic-Functional Linguistics theory in the context of textual metafunction and it was motivated by a problem presented in Elementary School, which has shown the students' difficulty in recognizing textual referents in discourse and organizing periods in the discourse of recount genre. In view of the difficulties faced by students, in this dissertation, we aim to investigate the use of textual referents in Historical Recounts (HR) about Frivolité income, outlining its relation to construction of meanings, in order to expose didactic possibilities, applied to 9th grade Elementary School. based on the Sidney School Genre Pedagogy. Thus, to study of reference at school context and expand the dialogue between language and culture, we organize a didactic action of university extension, with a theoretical exploration of the referential process, the organization of a Learning Teaching Cycle, based on the Australian project - Reading to Learning, besides the creation of a pedagogical notebook to assistant to the teacher in the classroom. For this study theoretical support, we take as basis the Discursive Semantics studies by Martin and Rose (2007; 2008) and Rose and Martin (2012), about the Identification and Periodicity systems and their resources in the discourse, we also consider the contribution of Lexicogrammar in its theory about textual cohesion, concernent the reference types and the thematic organization of discurse. (HALLIDAY and HASAN, 1976; HALLIDAY and MATTHIESSEN, 2014). We also have seek the Martin and Rose (2008) and Coffin (2007)'s theoretical contribution to characterize the historical recount genre. This is a qualitative research (FLICK, 2009; OLIVEIRA, 2011), in the analysis, we have perceived the different author's ways of presenting and presuming people and things in the text and the kepping the theme in the recounts. Ensuring, therefore, the discursive flow of recounts examined. In the conclusion, we reflect on the results obtained and the contributions of the study of textual reference, from the theoretical support of the LSF , to the genre-based didactic approaches in charge of literacy and the appreciation of local culture at school.

Keywords: Reference. Systemetic-Funcional Linguistics. Historical Recount. Genre Pedagogy.

LISTA DE GRAFICOS

GRÁFICO 01 - Recursos de Identificação de Referentes no texto	81
GRÁFICO 02 - Ocorrências temáticas nos relatos históricos	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Sistema Semântico-discursivo	29
QUADRO 02 - Recursos para Identificação de coisas e pessoas	33
QUADRO 03 - Organização discursiva e Padronização de gêneros	37
QUADRO 04 - Gêneros da família estória	50
QUADRO 05 - Propósito e Etapas do Relato Histórico	54
QUADRO 06 - Composição do <i>corpus</i> da pesquisa	59
QUADRO 07- Projeto de Extensão e Ensino “Língua E Cultura No Contexto Escolar” LINCESC.....	60
QUADRO 08- Etapas pedagógicas do Projeto Didático - inspiradas no CEA <i>Reading to Learning</i>	61
QUADRO 09 - Tipos de referência e recursos utilizados	81
QUADRO 10 - Organização de fluxo textual do RH 1.....	84
QUADRO 11- Organização de fluxo textual do RH 2	92
QUADRO 12 - Descritores abordados na atividade diagnóstica da Etapa 2 do LINCESC- Perfil leitor	104

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Realização dos estratos do sistema de linguagem	22
FIGURA 02 - Ampliação da estratificação do sistema de linguagem	23
FIGURA 03 - Recuperação de Identidades	31
FIGURA 04 - Combinações não marcadas de diferentes status textuais	36
FIGURA 05 - Ciclo de atividade e aprendizagem	46
FIGURA 06 - Ciclo de ensino e aprendizagem	47
FIGURA 07 - Níveis de estratégias de ciclo de ensino e aprendizagem	48
FIGURA 08 - Mapeamento de focos de gêneros na escola	53
FIGURA 09 - Fluxo discursivo de organização temática do RH 1	101
FIGURA 10 - Fluxo discursivo de organização temática do RH 2	102
FIGURA 11 - Capa do Caderno Pedagógico	113

LISTA DE SIGLAS

ATLES	Ateliê de Leitura e Escrita na Escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
LETMEPA	Subprojeto da ATLES
LINCESC	Linguagem e Cultura no Contexto Escolar
LP-	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PD	Projeto Didático
PROFLETRAS	Profissional em Letras
RH	Relato Histórico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO I - LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL	21
1.1 - Texto, Contexto, Gênero e Registro	21
1.2 - Referência ou Referenciação?	24
1.3 - Referência e Semântica Discursiva	28
1.3.1 - Sistema de Identificação	30
1.3.2 - Sistema de Periodicidade	34
CAPÍTULO II - PEDAGOGIA DE GÊNERO	41
2.1 - Estudo de Gênero e abordagens implícitas e explícitas de ensino	41
2.2 - Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney e Ciclo de Ensino e Aprendizagem.	45
2.3 - Gêneros das famílias Estória e História	49
2.3.1 - O gênero Relato Histórico	55
CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO CONTEXTO DA PESQUISA A PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	57
3.1- Abordagem da pesquisa	57
3.2- Contexto da pesquisa	58
3.3- Participantes da pesquisa	58
3.4- Corpus da Pesquisa	59
3.5- Intervenção didática propositiva	59
CAPÍTULO IV-PROJETO DE EXTENSÃO E ENSINO: LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR- LINCESC	66
4.1 - Etapa 1- Exploração do processo referencial nos relatos históricos estudados	66
4.1.1 - O livro “ <i>Frivolité</i> de Orobó: o encanto na ponta dos dedos	67
4.1.2 - Análise dos elementos linguísticos de Identificação e de Periodicidade	68
4.1.2.1 - Recursos de Identificação nos Relatos Históricos estudados	69
4.1.2.2 - Recursos de Periodicidade nos Relatos Históricos estudados	82
4.2 - Etapa 2- Diagnose	103
4.3 - Etapa 3- Projeto Didático	105
4.3.1- Ciclo de Ensino e Aprendizagem	106
4.3.1.1 - Nível 1	106
4.3.1.2 - Nível 2	109
4.3.1.3 - Nível 3	111
4.4 – Etapa 4 – Caderno Pedagógico	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	127
Anexo A - Capas do Livro <i>Frivolité de Orobó: o encanto na ponta dos dedos</i>	127
Anexo B - RH1 – A História Universal da <i>Frivolité</i>	129
Anexo C - RH2 – Da França ao nosso Orobó.....	132

Anexo D- Atividade de diagnose da leitura	135
Anexo E - Atividade para diagnose da escrita	142
Anexo F - Jogo sobre cultura de Orobó – Diagnose	144
Anexo G - Planificações de Sequência de Aprendizagem do Projeto Didático	145
Anexo H - Jogo sobre o estudo da referência nos Relatos Históricos da <i>Frivolité</i>	151
Anexo I - Caderno Pedagógico	154

INTRODUÇÃO

Este estudo é uma pesquisa acadêmica de caráter didático e propositivo, inserida no PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras, na área de Linguagens e Letramento. Articula-se à linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais, cujo enfoque é dado ao ensino de Língua Portuguesa, considerando práticas sociais de uso da língua.

Dialogando com essa linha de pesquisa, este estudo traz possibilidades didáticas para promover a formação do leitor e do escritor no 9º ano do Ensino Fundamental, considerando um Projeto de Extensão e Ensino, articulada à Base Nacional Comum Curricular (2018), aos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2015) e, potencialmente, à proposta de Extensão do Curso de Licenciatura em Letras (UPE-Mata Norte). Nessa perspectiva, traz uma contribuição da Pedagogia de Gêneros – especificamente dos Ciclos de Ensino e Aprendizagem no que tange ao programa de letramento australiano, desenvolvidos pela Escola de Sidney.

Dessa forma, a presente pesquisa se justifica por diferentes razões, originadas da minha prática pedagógica: como docente, como coordenadora pedagógica, e, sobretudo, como professora pesquisadora, tais como: pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização; pesquisa piloto desenvolvida no PROFLETRAS; estudos de gêneros textuais articulados ao ensino da leitura e de escrita, promovidos pelo Livro Didático de Língua Portuguesa para o 9º ano; estudos da relação entre a leitura e a escrita de um gênero de texto comum ao cotidiano escolar que não retratam a cultura local, considerando o contexto social dos estudantes; pouca inserção de relatos históricos no ensino de língua que dialogue língua, cultura e contexto.

Assim, a pesquisa desenvolvida no Curso de Especialização¹, intitulada A funcionalidade das expressões nominais referenciais nos textos da Olimpíada de Língua Portuguesa discute sobre o estudo da referência numa perspectiva sócio-discursiva, demonstrando o papel significativo que os processos referenciais desempenham na construção de sentidos nos textos da OLP, notadamente as expressões nominais referenciais, que atuam no plano do texto exercendo funções fundamentais ao desenvolvimento textual.

A pesquisa piloto², realizada durante aulas no PROFLETRAS, sinaliza insuficiência no rastreamento de informação, seja pela identificação de referentes, seja pelo encadeamento coesivo, em texto midiático por parte dos estudantes 8ª ano do Ensino Fundamental (EF). Esse

¹ A funcionalidade das expressões nominais referenciais nos textos da Olimpíada de Língua Portuguesa, pesquisa desenvolvida, no ano de 2019, no Curso de Especialização de Linguística Aplicada a Práticas Discursivas da FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife.

² Esta pesquisa piloto (atividade didática) foi aplicada em uma escola rural municipal de contexto rural. Alunos do 8º ano do EF.

fato parece-nos indicar que há dificuldade no entendimento da progressão temática do discurso³ e, conseqüentemente, da informação pelos discentes, indicando que essa problemática é recorrente em aulas de Leitura e de Escrita nos anos finais do EF, principalmente, no que concerne à dificuldade discente em reconhecer referentes textuais na cadeia coesiva. De um modo mais específico, os estudantes apresentaram dificuldades no rastreamento de pessoas e coisas no texto, especialmente, na localização de referentes responsáveis pela progressão temática do discurso.

A abordagem escolar efetiva dos gêneros textuais, com ênfase no ensino dos recursos coesivos que compõe os significados dos textos como é o caso da referência, ainda é pouco contemplada em projetos didáticos. Fato esse que nos faz pensar numa abordagem sistêmico-funcional da linguagem como possibilidade de representar coisas, compartilhar informações e expressar atitudes para a construção de ideias que façam sentido à vida em sociedade, corroborando com o pensamento de Derewianka (1990, p.2), quando salienta que “a percepção do mundo é construída através da linguagem e que é, pela linguagem, que interagimos com os outros”.

Notamos ainda outra dificuldade no ensino fundamental que é o pouco diálogo em projeto didático que envolva a leitura e a escrita de um gênero comum ao cotidiano escolar, por exemplo, relato histórico que traduz a cultura local. Apesar de esse gênero ser muito recorrente, em sua modalidade oral, e, também, familiar à comunidade escolar, percebemos uma fragilidade discente na produção textual escrita do relato e na percepção de referentes textuais no processo de leitura.

As dificuldades discentes em leitura, concernentes ao reconhecimento de referentes e relevantes para a significação textual, é algo que chama a atenção, já que com a mobilização das avaliações externas nas escolas públicas, dentre as quais podemos destacar SAEB e SAEPE, os descritores que tratam dos mecanismos de coesão nos textos são bastante explorados, no entanto, os problemas ainda são vigentes.

Além disso, o contato com relato histórico é evidente no EF por meio da leitura sugerida pelo livro didático de História. No livro didático desse componente curricular adotado na escola, há muitos relatos que configuram a História do Brasil e do mundo. O relato histórico de fatos que traduzem a história e a cultura local ainda é pouco evidente, tanto em livros didáticos quanto em projetos escolares para ensino de língua. Logo, esse fato também justifica

³ Nesta pesquisa, utilizaremos o termo discurso, com um olhar semântico-discursivo de Martin e Rose (2007) que utilizam os termos texto e discurso sem fazer uma distinção entre eles.

a inserção de relatos históricos na proposta didático-metodológica de leitura e escrita sugerida neste estudo.

Diante dessas manifestações, consideramos problemáticas algumas práticas didáticas adotadas pelos docentes do 9º ano do EF, uma vez que os projetos didáticos vivenciados na escola parecem não possibilitar a formação leitora e escritora dos alunos, considerando os referentes textuais e o diálogo entre o uso de língua, cultura e contexto. Mediante esse fato, notamos, a princípio, a necessidade de temáticas sociais do cotidiano para garantir o letramento. Dessa forma, surgiram várias inquietações-problema: será que o projeto didático da escola possibilita ao estudante formação leitora e escritora, considerando uso da língua em diferentes contextos de cultura? Será que o uso de referentes textuais possibilita a compreensão da temática/assunto de um gênero de texto? Será que os alunos do EF poderão se apropriar da língua como produto da cultura e do contexto social?

Assim, como investigação de pesquisa, pretendemos nos deter a três questionamentos : (1) De que forma o uso de referentes textuais possibilita o entendimento do gênero relato histórico, garantindo o processo de leitura? (2) Quais referentes textuais manifestados em relatos históricos possibilitam o diálogo entre o uso da língua, a cultura e o contexto? (3) Como estudos de referentes textuais, no âmbito da metafunção textual, podem contribuir para o desenvolvimento do letramento na escola, considerando possibilidades didáticas inspiradas na pedagogia de gêneros?

Para dar conta disso, esta pesquisa apoia-se nos postulados teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) estudados por Halliday e Matthiessen (2004), Halliday e Hasan (1976) especificamente, no que se refere à referência textual no âmbito da metafunção textual, aliada aos estudos de Rose e Martin (2012) Martin e Rose (2003;2008) sobre a Semântica Discursiva, mais precisamente, com enfoque nos sistemas de Identificação e Periodicidade, associado também as teorias de Coffin (2004) para a análise do gênero Relato Histórico. De forma a buscar, para este estudo, um olhar semântico-discursivo para o texto, considerando, logicamente, a importância da léxico-gramática e do contexto social na compreensão dos significados nas mais diversas instâncias textuais.

Também serve como aporte teórico para esta pesquisa os estudos australianos sobre a Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney, tais como os de: Martin e Rose (2003; 2008) Martin (1992), Christie e Martin (2007) uma vez que a elaboração da proposta de ensino desta dissertação está pautada nas perspectivas sociológicas e linguística-funcionais do modelo didático de Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Desse modo, recorreremos à LSF por esta ter bastante credibilidade em pesquisas de Linguística Aplicada ao Ensino, visto que considera que a língua aliada ao seu uso real e que os contextos em que as interações verbais são produzidas incidem sobre a significação do que se é dito. E, por isso, é uma importante ferramenta teórica e metodológica para se compreender o funcionamento da língua, da leitura e da produção de textos, algo que pode auxiliar a prática docente baseada nas teorias de gêneros de aplicação didática.

E sabendo que os estudos sobre a linguagem de base sistêmico-funcional possuem uma relação privilegiada com o ensino de línguas por ser de grande valia e produtividade nas abordagens didático-pedagógicas de leitura e de produção dos gêneros textuais, no âmbito escolar, é que se faz, cada vez mais, pertinente pensarmos acerca de como trabalhar, nas turmas do EF, os aspectos léxico-gramaticais e semânticos e suas diferentes formas de atuar no texto, dando destaque para a análise das estratégias referenciais que o escritor/falante realiza no discurso.

Seguindo esses princípios da LSF, esta pesquisa propõe, sobretudo, abordar estudos dos gêneros de textos que expressam significados de acordo com seus amplos propósitos culturais e sociais, com foco no uso da língua para fazer sentido, a fim de perceber, segundo Eggins e Martins (1997), a construção de significados pelas escolhas linguísticas sob a influência dos contextos social e cultural.

Pensando nisso, este estudo pretende apresentar possibilidades didáticas para o 9º do Ensino Fundamental, inspiradas nos Ciclos de Ensino Aprendizagem (ROSE E MARTIN, 2012), de modo a estudar a leitura e a produção de relato como valorização da identidade cultural ao abordar o tema da renda *frivolité* na sala de aula. Desse modo, pretendemos auxiliar os estudantes de uma escola municipal, localizada em uma comunidade rural no município de Orobó-PE no processo de leitura e de escrita, especificamente, no reconhecimento de estratégias de referência textual, articulada a percepção da estrutura, da temática, do uso da língua e do contexto como fatores importantes na composição dos gêneros de texto estudados.

Escolhemos para compor o *corpus* de pesquisa, relatos históricos que traduzem a cultura artesã: o *frivolité*, publicados na obra “*Frivolité* de Orobó: o encanto na ponta dos dedos”. Nessa perspectiva, destacamos esse campo cultural na elaboração da proposta didática, para mostrar a importância dessa arte que, segundo os estudos de Santos e Araújo (2016), consiste na técnica de tecer rendas de linha de crochê, através de uma sequência de nós e laços (picôs), fazendo uso de uma navete, que é o instrumento para produzir a peça. E, para a construção de

possibilidades didáticas, priorizamos um projeto de Extensão e Ensino “Língua e Cultura no contexto escolar (LINCESC)⁴.

Para tanto, com base nos estudos da LSF sobre a referência, notadamente, os trabalhos de Martin e Rose na Semântica Discursiva, nos sistemas de Identificação e Periodicidade, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso de referentes em Relatos Históricos (RH) que retratam a cultura artesanal do *Frivolit * e sua rela o com a constru o do significado textual, no intuito de ampliar os estudos da linguagem no Ensino Fundamental, mediante um projeto de Extensão e Ensino.

Mais especificamente, buscamos identificar e descrever os recursos de identifica o e os recursos de periodicidade nos RHs estudados no âmbito da semântica discursiva; analisar o uso dos referentes textuais mais recorrentes, considerando a organiza o do RH em estágios; caracterizar o uso recorrente de referentes nos RHs que são responsáveis pela constru o de significado textual no processo da leitura.

Levando em considerando a proposta do PROFLETRAS, objetivamos no âmbito da interven o didática, apresentar uma proposi o de um Projeto Didático (PD) e um Caderno Pedagógico para apoiar o professor do Ensino Fundamental, em especial, do 9  ano. Para isso, destacamos um diálogo teórico-prático entre o objetivo da pesquisa e a proposi o interventiva.

No que concerne   disposi o, além da introdu o, esta Disserta o está composta em quatro capítulos. Os capítulos 1 e 2 dizem respeito aos conceitos teóricos que embasam este estudo, no capítulo 1, foi desenvolvido o percurso teórico da LSF, perpassando pela no o de texto, contexto e registro e das metafun es que estruturam o processo de significa o das instâncias textuais. Ainda foi reservado um t pico específico sobre a visão sistêmico-funcional da referência, enquanto recurso coesivo relevante   produ o de sentido nos textos. E também t picos sobre a Semântica Discursiva e seus sistemas de Identifica o e Periodicidade, já que servirá de base para as análises do *corpus*.

O capítulo 2 expõe um breve estudo de teorias de gênero aplicadas ao ensino, dando destaque a Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney, a caracteriza o do gênero RH,   luz dos estudos australianos sobre gênero de Martin e Rose (2012) e Christie e Martin (2007), a fim de depreender a estrutura o esquemática do Relato Histórico (RH).

⁴ O LETMEPA   um subprojeto do Projeto ATLES - ATELIÊ DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA – ATLES - Curso de Letras da UPE Mata Norte

No capítulo 3, a metodologia para desenvolvimento da pesquisa é exposta, detalhando o seu enquadramento científico, o modelo de proposição didático-pedagógico, inserido no Projeto (LINCESC), dividido em quatro etapas: Exploração, Diagnose, Projeto de Didático e Caderno Pedagógico, com uma carga horária de 70h, distribuída ao longo do projeto.

Quanto ao capítulo 4, primamos por detalhar as etapas do Projeto LINCESC a ser aplicada na escola. Na etapa 1, apresentamos a análise linguística dos RHs encontrados no Livro “*Frivolité* de Orobó: o encanto na ponta dos dedos”. Nesse tópico, então, realizamos um breve resumo acerca do livro, de onde o *corpus* foi retirado, para efeito de divulgação e conhecimento desse documento, que resguarda a história do *frivolité* de Orobó-PE. Depois nos debruçamos sobre os textos e analisamos a construção do sentido do discurso, a partir dos recursos de identificação e periodicidade, adequando os estudos da Semântica Discursiva para a análise de textos em Língua Portuguesa⁵.

Na etapa 2, propomos uma diagnose com atividades de leitura, pautadas nos descritores do SAEPE, e de escrita, todas com o tema cultura em sentido amplo, nosso foco com isso é traçar o perfil leitor e escritor discente. Para essa sondagem também montamos, uma atividade lúdica, para saber qual a percepção do estudante pesquisado sobre a cultura local.

Na etapa 3, organizamos uma intervenção didático-metodológica, de caráter propositivo, nela, um projeto didático, sob a forma de Ciclo de Ensino Aprendizagem é observado, para mostrar como vivenciar a temática do *Frivolité* no EF- anos finais, com foco no estudo da referência para produção de sentido do gênero RH. O CEA conta com a modelagem do projeto de letramento *Reading to Learning – Ler para Aprender*, com destaque para as etapas e os níveis de maneira sistematizada; e, na etapa 4 – a organização do caderno pedagógico de teoria e prática sob o título Enlaces textuais e produção de significados.

Após isso, seguimos para as considerações finais, no sentido de retomar e avaliar os objetivos alcançados com esta pesquisa, que propõe impactar na prática pedagógica de Língua Portuguesa no EF. E também na formação continuada e inicial dos profissionais da área de linguagem que se julguem preocupados com estudos da linguagem, ligados à coesão textual, em especial, ao estudo da referência, dialogando com o contexto e a cultura.

⁵ Este estudo pretende analisar a teoria da tipologia de referência e as características de organização do fluxo de informação dos textos, apresentadas nos conceitos teóricos específicos da Semântica Discursiva de Martin e Rose (2007;2012), que foram adaptados, nesta dissertação, para análise de textos em Português, uma vez que as análises dos autores foram aplicadas em textos em Inglês.

CAPÍTULO I LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neste capítulo, abordamos algumas considerações sobre a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria de base para esta pesquisa, com enfoque nas noções de gênero, texto, contexto e registro, percebendo também a visão de língua como sistema estratificado até chegar ao conceito de metafunção, com particular atenção à metafunção textual, na qual o estudo da referência está inserido.

E considerando a importante contribuição do contexto social e da Léxico-gramática para explicar a significação textual, pretendemos ainda, neste capítulo, trazer um olhar semântico-discursivo para apresentar os estudos da referência, no que concerne aos Sistemas de Identificação e de Periodicidade na construção dos significados do gênero Relato Histórico (RH).

1.1 - Texto, contexto, gênero e registro

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que por volta dos anos 60 foi desenvolvida por Michael Halliday, é uma teoria que compreende a língua como um sistema semiótico social e, por isso, analisa a linguagem em seu uso real, percebendo como ela é estruturada para produzir significados no texto (BARBARA, 2010).

Segundo Christie (2008, p.3), Halliday (1994) desenvolveu “um paradigma linguístico considerado ‘extravagante’, principalmente, porque envolve significado e função bem como estrutura (permitindo assim um grau de confusão que as tradições formais não aceitam)”. Com isso, de acordo com a autora, construímos um senso social muito forte nas descrições da linguagem, tendo como objetivo principal descrever a língua em relação ao seu contexto de uso.

Nesse sentido, a linguagem é considerada sistêmica devido a sua organização por meio de sistemas, sistemas esses que a estruturam e também permitem aos indivíduos fazerem escolhas linguísticas para atuarem em interações verbais diversas. Sendo também funcional por considerar que, pela linguagem, significados são construídos e instanciados em textos (HALLIDAY, 2004; 2007).

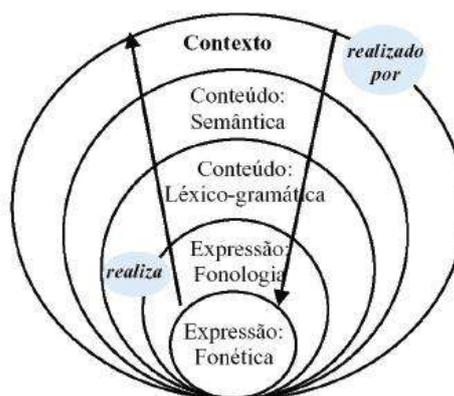
Textos que, na abordagem funcional, dão forma as práticas sociais construídas na linguagem e estabelecem a língua como sociossistêmica, além de aliar, de forma mútua e previsível o texto e o contexto (HALLIDAY E MARTIN, 1993 in: MOTTA ROTH, 2006).

Nessa ótica, quando a premissa das relações de contexto, concebida pela sistêmico, é entendida na perspectiva didática, é válido destacar o pensamento de Halliday (1994) de que se aprende a língua porque se interage com o contexto.

Sobre essa questão Halliday e Matthiessen (2009) argumentam: “Linguagem está encaixada em um contexto de cultura ou sistema social. Qualquer instanciação de linguagem como texto é encaixada no seu próprio contexto de situação”. (MATTHIESSEN E HALLIDAY, 2009, p. 88). Por essas palavras, percebemos que a relação da língua com o contexto social é algo construído por meio de um encaixe em que o contexto de cultura ou sistema social incide sobre a linguagem que, através do texto, é inserida em um determinado contexto de situação.

Tal noção de contexto, portanto, é fundamental a LSF, ao passo que cada texto está inserido em seu contexto de situação, o qual Halliday (2007, p.18) considera como “a referência as várias situações e tipos de situações em que a linguagem é utilizada e nós podemos compreender seu funcionamento e sua eficácia”. Isso, pois, valida a ideia de registro, que, para Fuzer (2018, p. 273), Halliday indica a noção de sistema estratificado como parte importante da descrição da linguagem, em que a língua enquanto sistema aberto e produtor de significados encontra, no conceito de realização, um ponto de extrema relevância na relação da linguagem e do seu contexto de operações. Como mostra a figura a seguir:

Figura 1- Realização dos estratos do sistema da linguagem



(Fonte: HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014 in: FUZER, 2018, p. 274)

Na figura 1, podemos perceber que os estratos do sistema são representados por setas que correspondem à realização de cada estrato em diferentes graus de abstração, de acordo com o estrato seguinte. Nessa lógica, a seta para cima expressa aquilo que realiza e a seta para baixo o que é realizado. Observando atentamente a figura, a fonética realiza a fonologia que é expressa

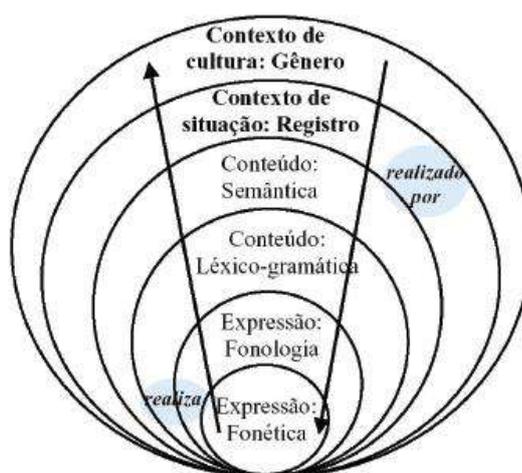
pelo conteúdo, em que os estratos da léxico-gramática e da semântica estão inseridos para estruturarem o significado, enquanto que o contexto é considerado o estrato de nível mais abstrato.

Essa estratificação da linguagem organiza-se em estruturas que compõem o texto, que, para Eggins (2004, p.4), é a centralidade da abordagem funcional de Halliday, apoiada em dois questionamentos-chave: “Como as pessoas usam linguagem? E como a linguagem é organizada para produzir significado?”. Daí, os aspectos como a autenticidade da interação social cotidiana e a negociação de textos orais ou escritos, entre os participantes, descrevem a verdadeira funcionalidade da linguagem - produzir significados instanciados em textos.

Sobre esse ponto, cabe a reflexão de como a LSF percebe o texto enquanto gênero. Assim Christie (1978) destaca que a teoria de Halliday não trata especificamente de gênero, uma vez que o relaciona às atividades textuais do registro relativas à comunicação entre os indivíduos.

Por outro lado, Rose e Martin (2012) abordam a conexão texto e registro aliada à noção de contexto e, então, reformulam a estratificação do sistema de linguagem de Halliday, inserindo o gênero no contexto de cultura e o registro no contexto de situação. Conforme observamos na Figura 2:

Figura 2 - Ampliação da estratificação do sistema da linguagem



(Fonte: ROSE e MARTIN, 2012 in: FUZER, 2018, p. 278)

Na figura 2, gênero e o registro, na visão estratificada da linguagem, mantém uma relação complementar que incide diretamente na língua e em sua produção de sentidos. Dessa maneira, o gênero é realizado por meio das variáveis do registro, que, para Martin e Rose (2008), é determinado pelos parâmetros ‘campo’, ‘relações’ e ‘modo’, revelando os textos em

estruturas esquemáticas, isto é, na forma convencional de uso para atingirem propósitos comunicativos em determinadas situações.

Por essa linha de pensamento, chegamos, pois, ao conceito de metafunção no qual Halliday (1976), ao considerar a língua como um sistema semiótico complexo, defende que ela funde três significados, simultaneamente, em unidades linguísticas, chamadas de metafunções que são: ideacional - representação de mundo por meio de acontecimentos, dos participantes e das circunstâncias, ações que podem incorporar a experiência dos sujeitos com a língua; interpessoal – interação e relações de poder entre os participantes, bem como as atitudes através da linguagem e os fatores que as influenciam; e, a textual – organização da estrutura e do formato dos significados em textos de um modo coerente (EGGINS, 2004).

Das funções semióticas da linguagem abordadas, este estudo, particularmente adentra na metafunção textual, visto que analisa os processos referenciais enquanto recursos coesivos importantes para construção de significado no texto. Tendo em vista a perspectiva da Semântica Discursiva, mais precisamente, nos sistemas constituintes da organização textual, os sistemas de identificação e de periodicidade que são objetos de estudo desta pesquisa, de modo a perceber como eles agem no discurso para a construção de sentido no gênero relato histórico.

E, com isso, buscar, na teoria da LSF, um auxílio para os docentes de Língua Portuguesa compreenderem algumas escolhas linguísticas discentes nas produções textuais escolares. Também estimular neles a criação de propostas didáticas de viés sistêmico-funcional, que sejam aplicáveis e que contribuam para um melhor desempenho em leitura e escrita na Educação Básica.

1.2 - Referência ou Referenciação?

As relações referenciais têm sido, diacronicamente, consideradas em investigações nos campos da Filosofia, Lógica, Semântica, Semiótica, Semiologia, Linguística, entre outros (CAVALCANTE, 2015). Entretanto, um estudo mais elaborado da referência, como base de significação textual, teve origem no trabalho seminal de Halliday e Hasan (1976) de perspectiva sistêmica, o qual serve de respaldo teórico para análises de referentes na Linguística Sistêmico-funcional e também para as pesquisas da Linguística Textual de cunho sociointeracionista (KOCH, 2010).

Diante disso, nos estudos sociocognitivos de referentes, realizados por Mondada e Dubois (1995, p. 262), elas defendem a substituição do termo referência por referenciação pelo fato da referência possuir “um caráter de relação pré-fabricada (à margem das condições de uso) entre o mundo e a linguagem”, enquanto que a referenciação consiste em um movimento dinâmico do discurso, pautado na construção e na reconstrução de objetos desenvolvidos no texto. Por essa razão, para se analisar os referentes, devemos considerar a convenção cultural sobre o que está sendo referenciado no texto, em vez de um simples espelhamento de significação literal. Um exemplo disso é a palavra gato que nem sempre vai significar felino, podendo, a depender do contexto, referir-se a um homem ou a um garoto bonito. Um fenômeno que as autoras explicam como sendo uma instabilidade de categorização das coisas do mundo.

No entanto, a opção por adotar um ou outro termo acerca do ato de referir vai depender da vertente teórica adotada, como o presente estudo segue a linha da LSF, será utilizado o termo referência, visto que uma análise funcional da linguagem contempla os usos reais que o leitor/escritor faz da língua e, conseqüentemente, abarca também as relações de contexto de cultura e de situação, inerentes à produção de sentidos nos textos.

Fatores importantes que demonstram a relevância do estudo da referência sob a ótica da sistêmico-funcional, já que, segundo Sippert (2017), no Brasil, tais discussões sobre a referência, na visão da LSF, ainda são incipientes, e as existentes dá mais ênfase ao sistema da conjunção (VIAN JR.; MENDES, 2015; NUNES, 2010).

Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004) Rose e Martin (2012) argumentam que a referência funciona como um item relevante à construção de significados nos textos, à medida que apresenta relações semânticas e discursivas, produzidas e percebidas pelos sujeitos, na tentativa de atingirem determinados propósitos da interação verbal.

Halliday e Hasan (1976, p. 4) inserem, então, no estudo da coesão, a ocorrência da referência no texto, ao defenderem que a coesão está pautada na ideia de que a “interpretação de algum elemento no texto é dependente do outro”, tal dependência de sentido entre os elementos correspondem aos elos semânticos que compõe os textos. Dessa forma, os itens de referência, a elipse, a substituição, a conjunção e a coesão lexical são recursos coesivos que funcionam por meio de escolhas gramaticais e lexicais para a organização da tessitura textual.

Na teoria de Halliday e Hasan (1976), esses recursos são partes de um sistema da linguagem, analisados dentro da metafunção textual, e são responsáveis também por construir elos para uma sequência lógica dentro do texto. E sendo desenvolvidos pelo estrato léxico-gramatical, fazem com que a coesão exista devido à relação semântica dos aspectos linguísticos que envolvem o léxico e a gramática.

Nessa ótica, Halliday e Matthiessen (2004, p. 569) apontam que as possibilidades de seleção e escolhas linguísticas podem ser mais amplas, no ponto vista lexical, e mais específicas em nível gramatical. Como é o caso da ocorrência da elipse no texto, que acontece no nível léxico-gramatical, visto que o significado está em “voltar e recuperar as palavras ausentes”. Portanto, as palavras que são omitidas devem ser gramaticalmente apropriadas para serem recuperadas, havendo uma restrição gramatical. Já a referência apoia-se no plano semântico, uma vez que para ser recuperada podemos recorrer a grandes porções do texto. E sendo, a elipse e a referência mecanismos de coesão estão, logicamente, no conjunto de possibilidades existentes na linguagem que fazem com que os textos se unam estrutural e semanticamente.

Assim, é pertinente um olhar mais atento para o processo referencial como um tipo particular de coesão, com funções fundamentais ao entendimento dos meios linguísticos, utilizados nos diferentes discursos, e também à produção de estratégias de dizer e significar na organização do texto (KOCH, 2010). Principalmente, para sua ocorrência em textos produzidos nas aulas de leitura e escrita, quando se pensa nos desafios discentes em reconhecer e produzir os itens de referência nos textos.

Nesses casos, o estudo da relação referência e significação, pelo viés sistêmico-funcional, pode ser de grande ajuda na compreensão do papel dos referentes em textos escolares e nos diversos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

Para isso, é importante depreendermos que a referência é classificada, por Halliday e Hasan (1976, p.31), dado a sua forma de expressão nos textos, nos seguintes tipos: (1) pessoal (pronomes pessoais e possessivos); (2) demonstrativa (advérbios de lugares pronomes demonstrativos) e (3) comparativa (sentido indireto de identidades ou similaridades no texto). Podendo ser compreendida, do ponto de vista semântico, como referência exófora quando o sentido de um referente está fora do texto, no contexto situacional (elementos dêíticos); ou como uma referência endofórica, quando o sentido de um referente pode ser encontrado dentro do texto, por meio de introduções e de retomadas (elementos anafóricos e catafóricos) Também podemos encontrar sentido dentro do texto e fora dele, como é o caso das expressões que indicam referências homóforas (contexto de uso e conhecimento partilhado), e esfóricas (dentro da expressão) (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Essa classificação pode ser percebida, no texto 1, através da análise dos elos coesivos:

Texto 1

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade. Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas. Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou: – Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa. – Não acaba nunca, e pronto. Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta. Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca. – E agora que é que eu faço? – Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver. – Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

Fonte: LISPECTOR, Clarice. O medo da eternidade, 1970 Disponível em:
www.claricelispectorclarice.blogspot.com/2008/02/medo-daeternidade-clarice-lispector.html Acesso em:
 22/06/2020

Ao ler o texto 1, podemos perceber alguns exemplos dos tipos de referência e analisá-los de acordo com o sentido exofórico ou endofórico proposto no texto, conforme os exemplos a seguir:

- (1) “Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade. Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles”. (eu- referência pessoal e de sentido exofórico; meu e deles - referência demonstrativa de sentido endofórico por meio de anáfora).
- (2) Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. (“ o reino de histórias de príncipes e fadas” – referência homófora; e, em: “de histórias de príncipes e fadas”, sentido endofórico para dentro da expressão – referência esfórica)
- (3) “Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira”. (Como outras – referência do tipo comparativa de sentido endofórico por meio de anáfora).

Vale salientar que a referência endofórica que comporta o sentido anáforico (movimento para trás, quando o sentido recuperado está na porção de texto antecedente) e o catafórico

(movimento para frente, com sentido a ser recuperado na porção de texto precedente) também contempla a referência esfórica que é o movimento de sentido para dentro do sintagma, qualificando a identidade apresentada (EGGINS, 2002; MARTIN E ROSE 2007).

Ao pensar no sentido encontrado fora do texto, citemos as referências homófora e exófora, no que diz respeito à primeira Halliday e Matthiessen (2004) argumentam que ocorre quando o sentido do referente é sugerido de forma indireta, por assim dizer, sendo auto-especificante, existindo algo que faça sentido no contexto. Acontece, então, a referência homófora quando encontramos o sentido de um referente em um dado cultural compartilhado entre os interlocutores, que, segundo Martin e Rose (2007, p.170) é uma “referência comum realizada por meio de nomes ou grupos nominais definidos”(pessoa, instituição ou coisa) introduzidos no discurso pelo produtor do texto que sugere algo já conhecido pelo leitor.

Já com relação à referência exófora, para além da questão dêitica, Martin e Rose (2007, p. 170) dizem que é o “tipo de referência mais difícil de ilustrar com nossos exemplos, porque os textos escritos são tão auto-suficientes”. Havendo, assim, segundo os autores, mais dificuldade de relacioná-la aos elementos textuais, ficando mais fácil de exemplificá-la quando se trata de situações de fala, que se referem a coisas que se pode ver, tocar ou ouvir, provar ou sentir.

Para Halliday e Hasan (1976), os mecanismos de coesão citados são classificados do ponto de vista léxico-gramatical. Ideia depois reformulada por Martin e Rose (2002), de forma complementar, no intuito de envolver o discurso e apresentar sistemas de significados constituintes do texto. Eles inserem os tipos de referência, a progressão referencial e temática em uma perspectiva semântico-discursiva, ou seja, nos sistemas de identificação e periodicidade (MARTIN e ROSE, 2008).

1.3 Referência e Semântica Discursiva

“Definir gênero como uma configuração de significados significa que temos que analisar esses significados” (MARTIN e ROSE, 2008, p. 30). Pelas palavras de Martin e Rose, a análise do gêneros parte de ferramentas ou recursos textuais e discursivos que estabelecem padrões de significação, os quais incidem na organização discursiva, e, por isso, devem ser considerados e analisados na construção dos gêneros.

Corroborando com os estudos sistêmico–funcionais e ampliando a análise de como o texto funciona, e, logicamente, como os mecanismos de referência operam neles, Martin (1992) propõe uma visão de coesão textual, pautada em uma perspectiva semântica-discursiva que comporta seis sistemas para o funcionamento do texto: identificação, periodicidade, negociação, conjunção, ideação e avaliatividade (VIAN JR; MENDES,2015).

Quadro 1 – Sistema semântico- discursivo

Sistema semântico-discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

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

O entendimento dos mecanismos de coesão proposto por Rose e Martin (2012, p. 270) concentra-se, no nível do discurso, como “padrões de significado dentro e entre sentenças” sendo, pois, sistemas semântico-discursivos: organizadores do texto, a exemplo do sistema de Identificação- que corresponde ao rastreamento de pessoas, coisas e lugares no texto e de Periodicidade – que corresponde ao fluxo de informação; promotores de relações sociais, nos quais fazem parte a Negociação – que diz respeito à promoção de trocas e a Avaliatividade – que diz respeito à negociação de atitudes; e, quanto aos representantes da experiência, vemos a Conjunção que se refere à conexão de eventos no texto e a Ideação- que se refere à representação de experiência no discurso (VIAN JR , 2015).

Para Rose e Martin (2012, p. 270), esses sistemas discursivos são ferramentas para análises dentro das funções interpessoal, ideacional e textual, partindo disso, notamos, pelas palavras dos autores, que a periodicidade e a identificação são processos que se estabelecem na metafunção textual, responsável pela organização discursiva do texto.

Porque no que diz respeito à interagir e avaliar, as funções de negociação e avaliação são interpessoais. Como a ideação e a conjunção se referem às pessoas, coisas, processos e relações, suas funções são ideacionais. A periodicidade e a identificação preocupam-se em organizar o discurso, de modo que seja significativo ao contexto, portanto, sua função é textual. (ROSE e MARTIN, 2012, p. 270).

Nessa linha de pensamento, a metafunção textual, na qual o processo referencial está inserido, traz um padrão de significação com base no discurso e insere, nos sistemas de identificação e periodicidade, o estudo da progressão referencial e temática como forma de organizar o discurso, aliado ao contexto de uso, de modo significativo.

1.3.1 Sistema de Identificação

É pelo sistema de identificação que introduzimos, no texto, pessoas, coisas e lugares que podem ser rastreados e mantidos a cada vez que aparecem, no discurso, por introdução e retomadas.

Esse sistema, enquanto rastreamento de participantes no texto, funciona como um importante recurso de coesão, que organiza os gêneros em sua estrutura global, ao passo que apresenta participantes e os recupera através de referências textuais (EGGINS, 2004). Podemos verificar essa questão ao rastreamos os referentes do texto 1, relacionados ao termo *chicles*, em que a autora apresenta o referente e recorre, ao longo do texto, a metáforas e ao uso de pronomes e artigos definidos para dar a continuidade textual, fazendo com que o leitor recupere, mediante anáfora, a identidade desse referente (coisa) que pode se mostrar da forma mais específica ou mais genérica. Conforme, verificamos nos exemplos de referentes do texto 1 a seguir:

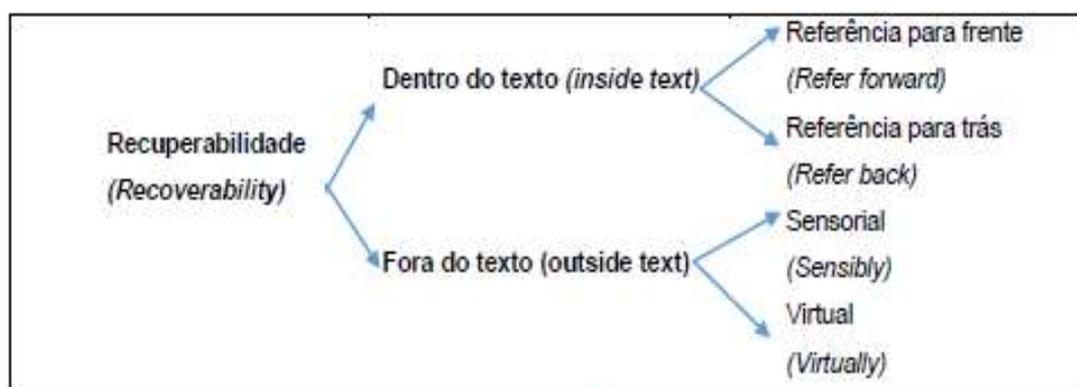
a eternidade
 chicles
 deles.
 espécie de bala ou bombom
 balas
 a pequena pastilha cor-de-rosa
 o elixir do longo prazer.
 a
 uma bala ainda inteira
 la
 aquela coisa cor-de-rosa
 o chicle
 vários.

Tal rastreamento observado é possibilitado pelos padrões de referência que sinalizam a forma de como o escritor ou o falante apresenta os participantes, e depois mantém suas identidades no decorrer do texto. Esses participantes são pessoas, lugares e coisas discutidas no discurso. Tal como é argumentado por Eggins (2004), quando se refere ao processo referencial de introdução e recuperabilidade de referentes nos textos:

Sempre que um participante é mencionado em um texto, o escritor / orador deve sinalizar ao leitor / ouvinte se a identidade do participante já é conhecida ou não. Ou seja, os participantes de um texto podem nos ser apresentados (introduzidos como 'novos' no texto) ou presumidos (codificados de tal maneira que precisamos recuperar sua identidade de algum lugar).(EGGINS, 2004, p. 33)

Percebemos, pois, no discurso de Eggins (2004) que os referentes são introduzidos e depois presumidos de acordo com a organização discursiva do escritor. A apresentação da entidade no texto é dada como nova, podendo ser pressuposta, mediante códigos linguísticos, que o leitor precisa recuperar. A recuperabilidade, citada pela autora, é também representada por Martin e Rose (2007) na figura a seguir:

Figura 3 – Recuperação de Identidades



Fonte: SIPPERT, 2017, p. 74, Adaptado de Martin e Rose (2007)

Para a realização do rastreamento de identidades no texto, Martin e Rose (2007, p.169) argumentam que, em textos escritos, quando observamos uma referência presumida, é comum recuperarmos a identidade de um referente dentro do texto “olhando para trás”, por meio de anáfora. Sendo esse recurso de rastreamento o mais utilizado. Entretanto, podemos também buscar referências “olhando para frente”, mediante catáfora. Os autores também explicitam algumas ocorrências em que se deve procurar fora do texto, quando se encontra sentido no contexto compartilhado, de maneira sensorial, por se referir a algo que se pode provar, tocar ou

ver (referência exófora); ou algo virtualmente presente, que todos sabem da existência, como quando fazemos referência a uma autoridade, tal como no exemplo “ Você deveria dizer o Presidente” (referência homófora).

Rose e Martin (2012. p. 283) ainda afirmam que os recursos para que se ocorra a identificação é, basicamente, apresentar e presumir identidades dos referentes nos textos, a fim de que “os leitores possam dizer quem, o que ou para onde se faz referência” na sentença. Sendo assim, os participantes do texto podem ser introduzidos: pelo uso de artigos e pronomes indefinidos (um, uma, algum, alguma); ou palavras comparativas (cada, tudo, outra, algum outro). E presumidos: pelo emprego de artigos definidos e pronomes demonstrativos, pessoais e possessivos (a, o, as, os, este , esta, esse,essa, aquele, aquela, seu, sua,seus, suas, dele, dela, eu, me, mim, você, ele, ela, nós, nos,); palavras comparativas e constrativas (mesmo,outro, diferente, mais, cada); e, palavras que representam referentes textuais, pois realizam encapsulamento de grandes porções de textos (isso, esse, tudo).

Dentre os recursos de identificação citados, Martin e Rose (2007) e Eggins (2002) citam o emprego da referência indireta, também chamada de referência ponte, que ocorre quando um referente encontra sentido na identidade de outro participante, que pode se referir a mesma ideia apresentada no texto. Esse recurso é menos comum de encontrar no texto, por referenciar algo de forma indireta, presumindo essa identidade, sem que tenha sido citado diretamente no discurso (HAAG e ROTTAVA, 2019).

Rose e Martin (2012, p.266) argumentam que os padrões de referência, apoiados no uso dos artigos definidos e indefinidos, podem auxiliar no entendimento da produção de significados no texto, uma vez que os artigos definidos especificam a identidade do participante já apresentado e conhecido pelo leitor, um exemplo disso é a expressão utilizada no texto 1 ‘o chicle’. Quanto aos artigos indefinidos, normalmente são usados para apresentar novas identidades.

Entretanto, em textos expositivos, tanto o referente definido quanto o indefinido são utilizados para fazer referência a uma entidade mais generalizada. Enquanto que na referência comparativa, quando utilizamos pronomes indefinidos (algum, alguns) implicamos, nesse uso, a presença de uma subclasse, que indica um referente de sentido mais específico.

Conforme Rose e Martin (2007, p.162), as expressões indefinidas, em alguns textos, servem para indicar uma referência presumida, descrevendo ou classificando pessoas e coisas, indicando uma anomalia no padrão de referência observado. Outra anomalia é o uso do determinante definido expressando um referente presumido, mesmo que seja a primeira vez que esse participante tenha sido mencionado no discurso.

É válido ressaltar que quando os autores expõem o sistema de identificação, também apresentam os recursos para identificar coisas e pessoas mais recorrentes nos textos. Explicando que as ações de identificar e presumir estão relacionadas aos padrões de significação, marcados por escolhas linguísticas do autor do texto, pelos quais podemos perceber como são organizados os sistemas de identificação e de rastreamento e manutenção de entidades no discurso.

Partindo disso, eles estabelecem alguns recursos de identificação, especificando marcas linguísticas no texto, que geralmente podem apresentar, presumir, indicar posse, comparar e servir de referência. Em face disso, o quadro a seguir mostra bem essa sistematização, ao listar o tipo de referência e seus respectivos recursos.

Quadro 2 - Recursos para Identificação de coisas e pessoas

tipo	recursos
APRESENTAÇÃO	um, uma, uns ,umas, alguém, ninguém, algum, cada, tudo
PRESSUPOSTO	a(s), o, esse, aquele, aquilo, cada, ambos,me, mim, ela, ele, nó, eles, aqui
POSSE	seu (s),sua, meu,minha dele, dela
COMPARAÇÃO	mesmo, semelhante, outro, diferente, mais tão, tanto, quanto primeiro, segundo, terceiro..., próxima, última, precedente, subsequente, antigo (a), mais, menos, maior, menor melhor, pior
REFERÊNCIA TEXTO	Isso, esse, disso (palavras encapsuladoras)

Fonte: A autora; adaptado (ROSE; MARTIN, 2007)

Nesse quadro, verificamos os tipos de referência, percebidas no texto, e ao lado delas as escolhas linguísticas mais comuns: o tipo de referência que apresenta o referente no discurso (*presenting*); a referência presumida (*presuming*) que rastreia e mantém a identidade dos

participantes no texto; a referência posse (*possessive*) que indica posse pelo uso dos pronomes que tanto apresenta quanto retoma um referente mencionado; a referência comparativa (*comparative*) que compara um participante a outro, indicando um contraste entre os referentes; a referência texto que resume, encapsula e rotula, a partir de um vocábulo ou expressão, grandes porções do texto precedente ou subsequente, de modo a dar continuidade ao discurso.

Portanto, o sistema de identificação desempenha um papel importante na construção de sentido dos textos, pois vemos que os recursos de identificação e rastreamento podem incidir na estruturação do gênero, até porque Martin e Rose (2007, p.173) salientam que, “ a forma com que os participantes são identificados é um aspecto importante de como o texto se desdobra”, eles comentam que as histórias são um exemplo de como o uso da referência, para introduzir e rastrear participantes, orienta os caminhos do texto. Na medida em que os personagens são apresentados, depois brevemente mencionados, e como o emprego de pronomes e outros determinantes, bem como nomes e outros itens lexicais podem auxiliar na construção das fases e estágios de gêneros da família das histórias.

Já Coffin (2000, p.210), ao analisar a estrutura esquemática do RH, revela que nesse gênero há um foco em grupos de pessoas e coisas “compreendidos gramaticalmente no movimento de participantes específicos e principalmente humanos para participantes que são genéricos, tanto humanos quanto não-humanos” um movimento que consiste da apresentação e manutenção de pessoas e coisas no texto das mais específicas as mais gerais, com mudanças de coisas concretas para as mais abstratas, que podem apontar as fases do gênero.

Podemos relacionar isso a incidência de expressões - que indicam a linha de tempo do passado, responsável pela construção desse tipo de relato, como as nominalizações - que indicam o assunto ou causalidade de que se trata o RH, podendo sinalizar uma referência genérica ou um determinado ponto do texto, em que se pretende provocar no leitor a compreensão do fato histórico em pauta.

1.3.2 - Sistema de Periodicidade

É através do sistema de periodicidade que percebemos a continuidade textual, por meio da análise do fluxo de informação, em que se é apresentada uma temática no texto e há a manutenção dela no nível da sentença, do parágrafo e do texto.

Rose e Martin (2012, p. 271) referem-se à periodicidade, enquanto sistema de discurso, como “um tipo de onda de padrões de fluxo de informação nos textos” e, ao utilizarem tal metáfora, afirmam que o ponto inicial e ponto final desse fluxo formam picos de cada onda que podem ser percebidos no nível do texto, do parágrafo ou sentença, servindo, logicamente, de estrutura para alguns textos.

Em outras palavras, os autores relacionam esses “pontos” e “picos” à estruturação do conteúdo nos textos pelo escritor/falante, através da organização do período por tema e novo. O que retoma a metáfora dos picos de onda em que o pico proeminente da onda temática está no início da oração, podendo vir como sujeito ou como uma circunstância (tema), e o pico final de uma nova onda revela a informação nova acerca do tema (novo). Conforme é visto no exemplo a seguir:

A COVID -19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV2.

Tema

Novo

. Como observamos no exemplo, no discurso, o tema é o ponto de partida e o Novo é o elemento que traz a informação nova e faz com que o texto se desenvolva. Martin e Rose (2012) entendem que a complementaridade entre Tema/Novo está relacionada à forma como o texto flui, então, preferem trabalhar com esse par, por serem componentes que trazem uma carga maior de significação ao discurso. O que difere de Halliday e Matthiessen (2014) que optam pela abordagem dos pares Tema/Rema e Dado e Novo

Moyano (2011) reforça que o efeito de picos constrói a periodicidade no discurso, dentro de estruturas distintas, o tema, formado com base na estrutura temática tema-remata e o Novo, baseado na estrutura de informação Dado-Novo. E perceber a regularidade do fluxo informacional que orienta a organização discursiva é necessária a apreensão de um texto. Assim, para a ocorrência da fluidez do discurso, o sistema de Periodicidade acontece, tanto na macro (texto) quanto na microconfiguração do discurso (oração) (NONEMACHER, 2020).

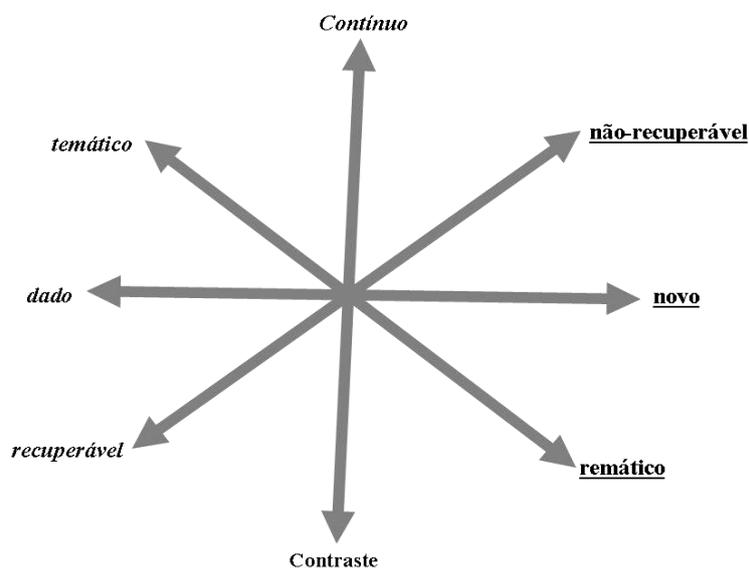
Halliday e Matthiessen (2004, p. 583) abordam que, a partir do tema e do remata, podemos organizar, nos textos, as cadeias temáticas inseridas nas informações dadas e novas, compondo o status textual e dando ritmo e progressão à informação veiculada no texto, de maneira que, através de referências, elipses e substituições “o *status* temático pode ser combinado com o dado ou o novo, e o mesmo se aplica ao *status* remático”. Dessa forma, os temas que se

apresentem em forma de sujeito, no início da sentença, caracterizam-se como temas não-marcados, sendo este o padrão temático mais utilizado nas orações, além de ser uma identidade facilmente recuperada pelo leitor, ao passo que o texto progride.

Já a estrutura temática, apresentada pelo uso de circunstâncias de lugar e de tempo no começo da sentença, é caracterizada por ser um tema marcado, que também é recuperável de acordo com o fluxo de informação textual e utilizado, nos textos, para indicar fases do discurso, principalmente, em gêneros da ordem do narrar (ROSE E MARTIN, 2012).

Esse *status* de recuperabilidade do tema se dá, justamente, por ser alguma informação fornecida de forma contínua no texto, mediante combinações linguísticas que o escritor se utiliza para organizar a informação, que será reconhecida pelo interlocutor no processo de interação verbal. Já o rema, que se insere na informação nova, é algo não facilmente recuperável, sendo, pois, estruturas de contraste no texto, que são variáveis quanto a sua forma de expressão, a depender das escolhas lexicais. Sobre isso, Halliday e Matthiessen (2004) apresentam as combinações não marcadas em diferentes *status* textuais, percebidas na figura a seguir:

Figura 4 – Combinações não-marcadas de diferentes *status* textuais



Combinações não-marcadas de diferentes *status* textuais - itálico negrito x sublinhado negrito

(Fonte: Tradução de HALLIDAY e MATTHIESSEN 2004, p.580)

De acordo com a figura apresentada, é possível perceber padrões nas estruturas temáticas das combinações não-marcadas no texto, em que o tema está na estrutura da

informação dada e pode ser recuperado cada vez que se repete continuamente por meio de referências, elipses e substituições. Enquanto o elemento novo, inserido no rema, podemos caracterizar como não-recuperável por ser uma nova identidade em contraste que não se repete no decorrer do texto.

Tudo isso, corrobora com o que Rose e Martin (2012) argumentam como sendo o fluxo de informação no texto, que produz significados, por sua estruturação do conteúdo em informação dada e nova. Fatores esses capazes de organizar o discurso dos gêneros, correspondendo, assim, ao que chamamos de periodicidade.

Vale salientar que na organização discursiva, Martin e Rose (2007, p.191) consideram que o que difere os temas não-marcados e marcados, em relação à proeminência e fluxo de texto, é que temas não-marcados se apresentam levemente proeminentes no fluxo do texto, já os temas marcados são mais proeminentes, porque são “atípicos”. Dessa maneira, o tema não-marcado é o elemento que transita sobre a informação nova, favorecendo a continuidade da etapa do gênero. Ao passo que o tema marcado é utilizado para indicar um novo espaço de tempo ou uma mudança de participantes no discurso, ou seja, novas etapas do gênero. No que tange à posição temática, a depender do termo utilizado, podemos observar um pico de proeminência textual, que pode ser mais ou menos proeminente.

Em razão disso, Rose e Martin (2012) relacionam essa organização discursiva de padronização de gêneros a alguns termos técnicos que caracterizam os picos de informação no nível da sentença, do parágrafo e do texto, os quais são:

Quadro 3 - Organização Discursiva e Padronização e Gêneros

	Ponto inicial	e	final
sentença	Tema		Novo
parágrafo	hiperTema		hiperNovo
Texto	macroTema		macroNovo

(Adaptação de ROSE e MARTIN, 2012, p. 273)

Como propõem Martin e Rose (2012), esses termos técnicos são explicados tendo por base no movimento discursivo de previsão e retomada, lembrando a metáfora de onda na ação de avançar e recuar. A imagem de uma onda de informações, delineando a organização esquemática de um gênero e permitindo a fluidez do discurso, mostra como os recursos de periodicidade são capazes de marcar um novo registro de estágio do texto.

Partindo, então, da relação Tema e Novo temos o hiperTema, que, para Martin e Rose (2007), é o tema em nível mais alto e apresenta uma oração tópica que antecipa o assunto a ser desenvolvido na Etapa de um gênero. Isto é, ele prediz o que pode ser apresentado e desenvolvido no decorrer de uma etapa textual. E a partir dele, se é estabelecido ao leitor uma expectativa de desdobramento do texto.

O hiperNovo, por sua vez, que é nível mais alto do Novo, apresenta informações novas que são acumuladas e destiladas a cada sentença do texto e, nos textos escritos, muitas vezes, são retomadas no final de cada parágrafo, de maneira resumitiva e reflexiva.

No nível do texto, o MacroTema, que expressa ondas maiores de informação, é considerado um nível superior ao hiperTema, mas também prediz o que vai ser abordado, em uma espécie de contextualização do tema. Por isso, eles consideram o título do texto, a introdução e o próprio gênero, como macroTemas já que contextualizam e informam algo a ser discutido. O macroTema só é visível no corpo do texto e pontua o estágio do gênero, de acordo com a complexidade das fases de informação, podendo pontuar uma fase ou estágio do gênero (MARTIN e ROSE, 2007).

O macroNovo, que o nível superior ao hiperNovo, não é exatamente uma paráfrase do que já foi dito anteriormente no texto, mas uma retomada com um novo olhar para a discussão em pauta no discurso (MARTIN e ROSE, 2007).

Segundo os autores, a grosso modo, esses termos são aplicados e conhecidos, no contexto escolar, com palavras diferentes do apresentado no quadro anterior. Para o entendimento do discurso no nível do parágrafo hiperTema se refere tópico ao e hiperNovo diz respeito ao ponto de informação nova sobre o tópico. Já introdução e conclusão são termos correspondentes ao macroTema e ao macroNovo, que são compreendidos no nível do texto. Como se pode notar no exemplo a seguir:

Texto 2

Entenda o que é o linfoma não- Hodgkin, câncer que acometeu Edson Celulari

Todo o público foi pego de surpresa com a foto postada por Edson Celulari na última segunda-feira, 20, que revelou que o ator começaria seu tratamento para curar um linfoma não Hodgkin, um tipo de câncer.

"O linfoma não- Hodgkin, na verdade, engloba um grande grupo de doenças neoplásicas, isto é, cânceres, com origem nos linfonodos", explica Ricardo Caponero, da CLINONCO, clínica especializada em oncologia.

Por ser uma doença cancerígena, se não tratada de forma correta, pode levar o paciente à morte. "Os linfomas espalham-se pelo corpo, comprometem vários grupos de gânglios linfáticos e podem se espalhar para o fígado, baço e medula óssea", afirma o oncologista.

Disponível em: www.emais.estadao.com.br/noticias/bem-estar

Acessado em: 30/06/2020

A partir da análise do texto 2, podemos notar como ocorre a aplicação dos termos técnicos apresentados por Rose e Martin (2012) no desenvolvimento discursivo do texto:

- a) Nos trechos do texto “O linfoma não- Hodgkin, na verdade, engloba um grande grupo de doenças neoplásicas” e “Todo o público foi pego de surpresa com a foto postada por Edson Celulari na última segunda-feira 20”, vemos os hiperTemas que contemplam tópicos frasais no texto.
- b) No trecho do texto “ cânceres, com origem nos linfonodos”, explica Ricardo Caponero, da CLINONCO, clínica especializada em oncologia”, podemos verificar o hiperNovo por meio da retomada do tópico com uma nova roupagem.
- c) Nessa parte do texto “Todo o público foi pego de surpresa com a foto postada por Edson Celulari na última segunda-feira, 20, que revelou que o ator começaria seu tratamento para curar um linfoma não Hodgkin, um tipo de câncer.”, verificamos a primeira camada do macroTema⁶, o macrotema 1 em que há uma breve introdução e contextualização do que trata o texto, enquanto que o título “.Entenda o que é o linfoma não- Hodgkin, câncer que acometeu Edson Celulari” é a segunda camada de informação o macroTema 2.

⁶ Martin e Rose (2003) apontam o macroTema como um nível mais alto do hiperTema, também responsável pela previsão de informação no discurso. Essa antecipação da informação para o leitor pode acontecer de forma crescente, evidenciada por camadas de informação de dentro para fora do texto, desde uma breve introdução no texto -macroTema 1, o título – macroTema 2, até a definição do gênero apresentado – macroTema 3, que, pelas características do gênero, em etapas, pode mostrar ao leitor o que esperar do texto.

- d) Já no último trecho do texto analisado “Por ser uma doença cancerígena, se não tratada de forma correta, pode levar o paciente à morte. “Os linfomas espalham-se pelo corpo, comprometem vários grupos de gânglios linfáticos e podem se espalhar para o fígado, baço e medula óssea”, afirma o oncologista” percebemos o macroNovo.

E pensando no processo referencial semântico-discursivo, é importante dizer que ele é configurado através dessa relação hierárquica existente entre os Temas das orações, uma vez que ela incide de maneira significativa para que as informações do texto fluam (SIPPERT, 2017).

Com base nas análises apresentadas acerca da organização discursiva, é válido salientar como elas podem contribuir para compreender uma problemática comum na escola – as dificuldades de leitura que discentes das séries iniciais e até das finais do EF apresentam quando rastreiam referentes no texto. Demonstrando também dificuldades de escrita como problemas de organização da informação e de progressão temática, especialmente, quando produzem gêneros textuais de estrutura esquemática familiar ou não a eles.

Por conta disso, fica cada vez mais evidente que os estudos da Linguística Sistêmico-funcional, sobre o funcionamento da linguagem em usos reais dos escritores/falantes, podem auxiliar no trabalho com o desenvolvimento dos gêneros em sala de aula, a julgar pelos sistemas de identificação e periodicidade que, como bem observado, anteriormente, contribuem significativamente para as construções de sentidos nos textos.

Tal contribuição desses sistemas discursivos pode ser compreendida e aplicada com efetividade na escola, uma vez que também incluímos, no plano de ensino, uma abordagem de gêneros de textos, que discuta o papel de algumas escolhas linguísticas na constituição do propósito comunicativo e das etapas que estruturam o gênero a ser estudado. Por isso, que, no capítulo seguinte desta dissertação, discorreremos sobre teorias de gêneros relacionadas ao ensino.

CAPÍTULO II PEDAGOGIA DE GÊNERO

Neste capítulo, pretendemos realizar uma breve discussão sobre teorias de gênero aplicadas ao ensino, apresentando as abordagens implícitas e explícitas de tratamento com texto instanciado em gênero. Nesse contexto, dedicamos atenção especial à Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney, detalhando o seu formato didático em Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Também discorreremos aqui sobre os gêneros das famílias Estórias e Histórias, realizando um comparativo entre eles, tendo por base os estudos de Martin e Rose (2008) que os apresenta, associando fases e estágios as suas estruturas. Em seguida, uma caracterização do RH é exposta, na tentativa de delinear a estruturação desse gênero, para um melhor entendimento das análises semântico-discursivas e da organização da proposta didática desta dissertação.

2.1 Estudos de gêneros e abordagens implícitas e explícitas de ensino

Algumas discussões relevantes acerca das teorias que tratam da aplicação do gênero, no âmbito pedagógico, apontam para a ideia de que a noção que se tem de gênero pode incidir em como tratá-lo em sala de aula. Para Bezerra (2017, p. 37), um ponto importante sobre isso trata da confusão que se faz entre os conceitos de gênero e texto que, por esses termos se mostrarem tão próximos, eles “são objetos de confusão teórica e prática”, uma questão esclarecida pelo autor dentro do ideário de acordo social, cunhado por Bazerman e Miller (2011), que pressupõem o texto como algo materializado e construído em uma determinada situação comunicativa e o gênero enquanto orientação, motivada por convenções que o estabelecem como um acordo social.

Daí percebemos a pertinência do discurso de Marcuschi (2008, p.154) sobre a impossibilidade de se comunicar verbalmente por algum gênero, visto que essa ação é somente realizada por meio de algum texto.

Entretanto, outro ponto também levantado por Bezerra (2017, p.13) que, segundo ele, deve ser considerado e compreendido, para análise e organização de uma proposta didática, por meio de gêneros, é desmitificar a dicotomia de que o gênero é textual ou discursivo, visto que, nas palavras do autor, no contexto brasileiro, tal utilização dos gêneros como textuais ou discursivos “é estranha aos ouvidos de muitos especialistas internacionais”, sendo, pois, utilizado no Brasil por uma questão de especificação do termo, de modo a evitar uma possível ambiguidade. Porém, o foco dessa discussão estaria, na verdade, em defender uma linha de

pensamento em que o gênero está tanto para o texto quanto para o discurso, não havendo a necessidade de uma visão reducionista que penda para um ou outro lado.

Apesar disso, observamos, com frequência, o termo gênero discursivo nos textos dos PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), justamente pela influência bakhtiniana sobre os organizadores do texto desse documento, algo que reverbera nos discursos da Base Nacional Comum Curricular para o EF – anos finais e que é assumido no texto da BNCC, quando se afirma que tal documento curricular

se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com enunciados apresentados da BNCC - EF– Anos finais, percebemos que é apresentada uma conceituação de gênero que oscila entre o textual e o discursivo, conforme apontado por Bezerra (2017), no entanto, trazendo algo relevante ao contexto escolar - uma notória preocupação com um ensino em que se reconhece a centralidade do texto convencionado por meio de gêneros.

E partindo, então, dessa inter-relação texto, gênero e discurso, muitos estudos sobre gêneros são realizados, porque gênero é um conceito que encontrou seu momento oportuno cuja teoria, segundo Bhatia (2001), atinge “popularidade” devido à evidência do caráter multidisciplinar de sua estrutura, uma vez que pelas teorias de gêneros podem ser realizadas análises discursivas da descrição para a explanação da língua, com a finalidade de compreender o gênero como ação social, analisando o seu funcionamento em meio às diversas atividades retóricas (CANDIN, 1993 apud BHATIA 2015).

Ruqayia Hasan (1995), em seus estudos dentro da LSF, também considera a questão social do ato da linguagem e utiliza o conceito de gênero e da estrutura potencial do gênero, aliado à teoria social de Bernstein, para conceber “a linguagem como sistema de significações que medeia a existência humana” (MOTH-ROTH E HEBERLE, 2005. p.1). Moth- Roth e Herberle explicam que Hasan traz a bidirecionalidade entre texto e contexto de situação, para explicar como qualquer texto pode ser considerado um exemplo “em potencial” de gênero

específico, a depender da configuração contextual. Hasan argumenta que, no uso da linguagem, a integração texto e contexto podem permitir a estrutura textual padrões linguísticos obrigatórios e opcionais. Nessa linha, cada gênero pode ser definido por padrões textuais recorrentes e utilizado para determinados propósitos comunicativos, podendo, por influência do contexto, sofrer variação em sua estrutura esquemática e em sua ordenação de estágios.

Na esteira da análise de gênero da LSF, Jim Martin e outros autores adotaram uma perspectiva teleológica do gênero que o define “como um sistema estruturado em partes com meios específicos e para fins específicos” (VIAN JR E LIMA-LOPES, 2005, p. 29). Essa visão é pautada no conceito de gênero de Bakhtin (1981) de formas-padrão “relativamente estáveis” e também da relação texto e contexto da teoria de linguagem halidayana. Martin (1989; 2000), em seus estudos, considera a conexão dos meios e fins, que baseia a teleologia, para mostrar que os estágios estruturam os textos em gêneros mutáveis e passíveis a atividade comunicativa humana. Tais pesquisas sistêmicas, inserem-se no movimento da Escola de Sidney, que tem como foco um trabalho de ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros no contexto escolar.

E compreendendo o gênero como uma categoria ensinável é importante dizer que os modelos de abordagens pedagógicas são postos em destaque por sua aplicabilidade, quando analisam as regularidades genéricas na manipulação dos textos pelos sujeitos em contextos diversos. Sobre isso Bawarshi e Reiff (2013, p. 216) argumentam que dentro dos modelos didáticos para análise e consciência do gênero estão as pedagogias implícitas, explícitas e interativas no tratamento do gênero em aplicações pedagógicas.

Nesse ínterim, o modelo de Freedman (1994) funciona como uma abordagem implícita do gênero, baseada no conhecimento tácito, ou seja, uma pedagogia em que os estudantes são imersos na escrita do gênero e “iniciam a tarefa com uma sensação vaga do novo gênero que estão tentando adquirir”, para depois tomarem consciência dos processos composicionais do gênero no curso de sua escrita.

Já com relação às abordagens explícitas do gênero em que se insere a abordagem da Escola de Sidney, organizada por Rothery (1994), ampliada por Rose e Martin (2012) e pautada na teoria da LSF de Halliday, esta tem como método utilizado o chamado Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que consiste em uma análise textual por meio da modelagem e de explicitações dos gêneros e suas características, sendo uma abordagem muito utilizada para o estudo de gênero na educação básica. Pois, parte da aquisição dos conhecimentos acerca da estrutura de

determinado gênero pelo estudante, de maneira que ele passe a produzi-lo com autonomia. Tal abordagem será detalhada mais adiante por servir como proposta didática deste estudo.

Outra pedagogia explícita do gênero é o Inglês para fins específicos (ESP), baseada na teoria dos movimentos retóricos de Swales (1990), com foco no contexto acadêmico. Essa abordagem trata do ensino de gênero, a partir do treinamento de aspectos formais e funcionais dos textos, considerando o Modelo CARS (Create a Research Space) e as ideias de propósitos comunicativos e de comunidade discursiva do gênero (BAWARSHI e REIFF, 2013).

E no que concerne às pedagogias interativas de aplicação do gênero Bawarshi e Reiff (2013) ressaltam as pedagogias da Nova Retórica e o modelo brasileiro de ensino do gênero, que são consideradas interativas por combinarem características de abordagens implícitas e explícitas, e, nesse ponto, as autoras citam além das propostas de Anne Beaufort e John A. Williams, de Mary Soliday e de Lingard e Harber, a abordagem de Amy Devitt, que apesar de considerar seu modelo didático de estudo do gênero como um ensino explícito da consciência de gênero, faz uso de estratégias de imersão do estudante na leitura e na escrita de texto e também recorre à análise das características de textos-modelo, implicando no que Devitt (2004) considera como uma metacoscência dos gêneros em três práticas: o enfoque de gênero como coisa (partícula), como processo (onda) e o gênero inserido em seus contextos (campo).

E para finalizar esse tópico teórico, vale destacar a pedagogia interativa de gênero de modelo brasileiro, que com base bakhtiniana e influência da tradição franco-suíça dos estudos acerca do gênero, propõe o Interacionismo Sócio-discursivo ISD, liderado por nomes como Bronckart, Dolz, Schneuwely e Noverraz e alguns autores brasileiros que dão visibilidade a essa pedagogia, a qual traz a sequência didática como modelo de organização de ensino do gênero, dividindo o estudo de sala de aula em etapas, que consistem em diagnoses da noção que o sujeito possui sobre o gênero e atividades práticas de produção, análise formais e discursivas do texto. Assim, nesse formato, primeiro apresentamos uma situação, seguimos para uma produção inicial do texto, depois para as atividades por módulos e, enfim, para uma produção final do gênero oral ou escrito escolhido.

Tal estrutura de sequência didática também influenciou outros estudiosos como Terezinha Costa-Hubes (2007) que propôs uma adaptação da sequência pensada pelo grupo de Genebra, ao inserir um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de Produção Inicial, de modo que atividades de escrita, leitura e análise linguística estivessem integradas à sequenciação de ações didáticas.

2.2 Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney e o Ciclo de Ensino Aprendizagem

Originado a partir da realidade educacional australiana, em 1994, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem que se convencionou chamar de Escola de Sidney, por estar voltado para uma pedagogia de gêneros, foi organizado por estudiosos da sistêmico-funcional e também por educadores, com o objetivo de ser um trabalho em linguagem e educação.

Essa mobilização pela educação da Austrália tornou-se um projeto de pesquisa de grande visibilidade, ultrapassando os limites da cidade de Sidney para as universidades e sistemas educacionais australianos, baseando-se em uma abordagem explícita de ensino de gênero, que por mais de três décadas, teve grande relevância na Austrália. Tornando-se, então, um movimento internacional que cria e executa programas de letramento para ensinar gêneros na escola, por meio da aplicação de um ciclo de ensino e aprendizagem (ROSE e MARTIN, 2012, p.1).

A pedagogia da Escola de Sidney serviu também como um projeto social para estudantes carentes da educação básica, com vistas à aprendizagem da leitura e da escrita de gêneros escolares, através de um modelo de ensino de textos, que segundo Rose e Martin (2012, p.4) teve como “principal inspiração” o trabalho realizado na sociologia educacional de Basil Bernstein (1971, 1973, 1975, 1990, 1996). Bernstein foi um colaborador de Michael Halliday em 1960 no Reino Unido, dois teóricos, cujos estudos influenciaram bastante na aplicabilidade da pedagogia de gênero de Sidney.

Conforme Christie e Martin (2008), a teoria de Bernstein em conceber o sistema de educação de uma sociedade como “um dispositivo pedagógico” foi de grande auxílio para o entendimento da aprendizagem escolar e está pautada em três níveis: (1) regras de distribuição - distribuir regras que, de certa forma, referem-se à distribuição de conhecimento para diferentes grupos de estudantes; (2) regras de recontextualização – termo chave da teoria de Bernstein que se baseia no conhecimento produzido em um contexto, sendo, pois, relevante à compreensão da aprendizagem em escolas; (3) regras de avaliação – ideia que reforça a avaliação como necessária em todos os níveis, desde as avaliações formais que determinam se o estudante está apto a progredir na escola até as formas de avaliação contínuas nas interações em sala de aula, como as diversas atividades escolares, que podem “criar hierarquias de sucesso e falha em cada

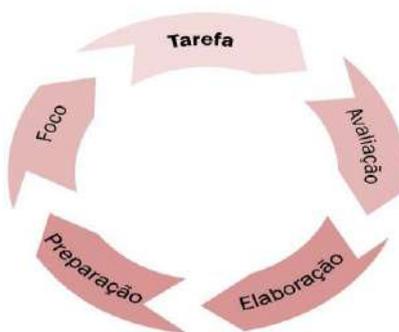
aula e modelar identidades de estudantes como sendo mais ou menos alunos bem-sucedidos” (ROSE e MARTIN, 2012, p. 6).

Nesse contexto, o movimento de Sidney de ensino de gêneros, ao buscar uma distribuição de conhecimento igualitária, pautada nas políticas educacionais da UNESCO (2010), veio fortalecer a relação entre professor e aluno, aperfeiçoando o ensino para o sucesso da aprendizagem dos estudantes em diversas atividades, a fim de ampliar o conhecimento discente sobre os gêneros textuais do contexto escolar e também oferecer aos professores ferramentas para superar as desigualdades de acesso à aprendizagem, presentes nas salas de aula.

Para essa ocorrência do trabalho efetivo em sala, uma sequência de fases foi aplicada em que a execução de uma tarefa de aprendizagem foi modelada em um ciclo de ensino (CHRISTIE, 2002, apud MARTIN e ROSE, 2008, p.12), cujo planejamento acontece por meio das seguintes fases: preparação (o estudante é preparado com comandos ou problematizações acerca da atividade), foco (cada tarefa é especificada para o estudante), tarefa de aprendizagem (corresponde a atividade a ser realizada), avaliação (o estudante é orientado de forma positiva quanto ao desempenho de sua tarefa) e elaboração (o professor estimula o aluno de modo a compreender como conseguiu realizar a tarefa).

Essas fases, então, podem ser observadas na figura a seguir:

Figura 5 – Ciclo de atividade de aprendizagem



(Fonte: Traduzida de ROSE e MARTIN 2012, p. 12).

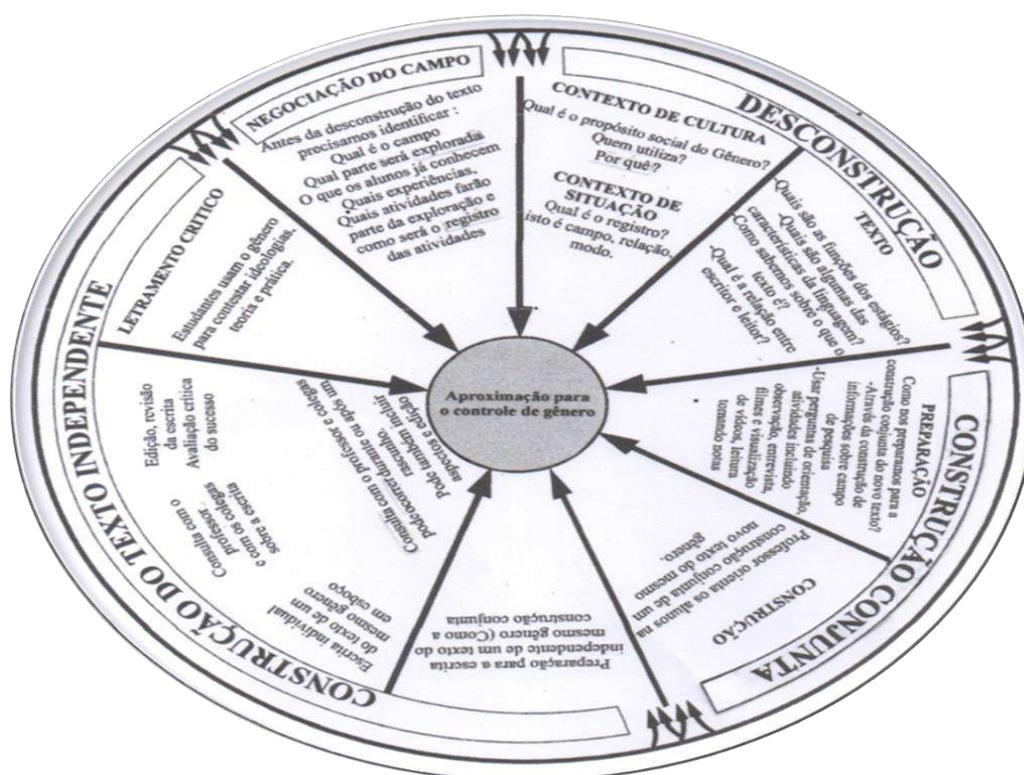
Na figura anterior, é apresentada uma estrutura que pode ser usada para análise e planejamento das atividades de aprendizagem sobre a leitura e produção do gênero na escola, notamos também o funcionamento dessas fases de forma cíclica, visto que cada elaboração

realizada através da interação professor-aluno funciona como a preparação para uma nova tarefa de aprendizagem.

Segundo Rothery (1994), tal organização cíclica da aprendizagem, pensada primeiramente para o ensino de gêneros escritos, é estabelecida partindo de um contexto e de uma negociação para construção do campo, que funciona como centro do ciclo e desenvolve níveis de controle de aprendizagem do gênero.

Esses níveis são: a desconstrução, a construção conjunta e a construção independente que devem ocorrer quando o estudante está interagindo e aprendendo com o gênero, algo que possibilita uma reflexão de como a relação entre gênero e linguagem pode ser modelada, a partir do Ciclo de Aprendizagem (MARTIN e ROSE, 2008, p.66). Como podemos verificar na figura a seguir:

Figura 6: Ciclo de Ensino e Aprendizagem



(Fonte traduzida de ROSE e MARTIN, 2012, p.65)

Conforme Rose e Martin (2012, p.65), a figura mostra que organizar estágios para se trabalhar gêneros na sala de aula é importante, assim se é especificado cada estágio do ciclo

como, por exemplo, a negociação do campo que sinaliza a relevância de se considerar as experiências compartilhadas sobre o assunto trabalhado ao se abordar o gênero; a desconstrução do gênero que está pautada no desenvolvimento da capacidade crítica discente em reconhecer, nos textos apresentados a ele, diferentes realidades sociais que podem ou não influenciar na forma e no propósito do texto; a construção conjunta - momento em que o professor organiza as ideias junto aos estudantes sobre a aprendizagem da tarefa proposta para a turma, nessa fase, os estudantes podem dar sugestões com base nas discussões em sala; a construção independente - estágio em que os estudantes passarão a produzir e ler sozinhos seus textos, bem como organizar o processo de revisão e edição dos mesmos.

Outro fator relevante no Ciclo de Aprendizagem de Sidney é que, mesmo sendo uma modelagem pedagógica, não é algo rígido, visto que o professor pode flexibilizar a estruturação das atividades a serem aplicadas e “podem adentrar o modelo no estágio mais adequado ao nível de preparação dos estudantes (PALTRIDGE, 2001, p.30-31 apud BAWARSHI; REIFF, 2017, p.53). Nessa ótica, Martin e Rose (2008, p. 53) argumentam que o ciclo permite trabalhar o gênero a partir de projetos como o Ler para aprender (Reading to Learn), conforme a imagem a seguir:

Figura 7: Níveis de Estratégias de Ciclo de Ensino e Aprendizagem



(ROSE e MARTIN, 2012, in: MENDES, 2014, p. 40 adaptação projeto Tel4ELE in *Webin@rDGE*)

Podemos perceber na Figura 1 que o Ciclo de Ensino Aprendizagem começa pelo nível 1 - Preparação para a Leitura (desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Autônoma que serve para apresentar estratégias de leitura e escrita do gênero textual escolhido para a atividade, à medida que desconstrói o gênero para relacionar a leitura e escrita individual e conjunta aos conhecimentos do currículo adotado.

Já no nível 2- Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual é o momento em que o nível fica mais avançado. Nessa fase, a leitura detalhada de textos e o cumprimento da atividade vão se intensificando e, assim, o estudante vai adquirindo os padrões de significado dos textos, através da reescrita compartilhada, para depois individualmente utilizá-los com autonomia em suas produções escritas.

No que se refere ao nível 3- Construção de Períodos, Ortografia e Escrita de período, o ciclo continua a se intensificar, ao passo que os estudantes analisam de forma isolada passagens do texto e construções linguísticas, depois vão refletindo sobre o funcionamento dessas construções na produção de sentidos no texto.

2.3 Gêneros das Famílias Estória e História

A LSF concebe que a linguagem opera para construir significados em qualquer meio, e, sendo uma teoria de linguagem sociossemiótica, uma vez que se preocupa com as significações das construções linguísticas e observa a sociedade e os usos reais da língua, com diferentes propósitos, também mostra que esses discursos se organizam em um conjunto de estratos que, combinados, são materializados em textos (FUZER e BARBARA, 2014).

Isso ocorre, principalmente, porque o texto é um processo de criação de significados, prova disso são as situações comunicativas formais e informais em que algum texto é produzido, desde uma conversa informal, um relato, até os gêneros de uso mais formal, ou seja, textos, com finalidades específicas, inseridos em diferentes contextos situacionais e culturais (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

Halliday, ao considerar o texto como primeira instancia de significado, dá margem a vários estudos de como se constrói as significações no discurso. Como os estudos da Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney, que definem o gênero “como um processo social para um fim específico” (ROSE e MARTIN, 2012, p.1). Assim, na LSF, os esquemas textuais

convencionados socialmente culminam em gêneros que possibilitam aos usuários agir e interagir pela linguagem em situações específicas. E, através dos estudos de Sidney, estruturas esquemáticas semelhantes fazem com que os gêneros sejam pertencentes a famílias (VIAN JR e LIMA –LOPES, 2005).

Com isso, a análise dos gêneros das famílias Estória e História e suas estruturas estão inseridas nesses estudos, dessa forma, os gêneros e suas particularidades são apresentados, configurando, assim, cada tipo de história. Segundo Martin e Rose (2008 p. 51), isso é possível, porque, no contexto sistêmico, a ideia do modelo de texto estratificado conseguiu identificar e explicar, de maneira sistemática, as variações nos tipos de texto que compõem os gêneros da família Estória, grupo que não comporta somente a narrativa e sim outros gêneros, como vemos no quadro a seguir.

Quadro 4 - Gêneros da família Estória

Gênero	Experiência	Resposta	Experiência	Atitude
Relato	Evento Descritivo	[prosódia]	-	Variável
Anedota	Evento	Reação	-	Afeto
Exemplo	Incidente	Interpretação	-	Julgamento
Observação	Descrição de evento	Comentário	-	Apreciação
Narrativa	Complicação	Avaliação	Resolução	Variável

(Fonte: MARTIN e ROSE, 2008, p. 52)

Pelo Quadro 2, podemos perceber os gêneros da família Estória, com características específicas estabelecidas para cada um, esses gêneros são: anedota, exemplo, observação, narrativa e relato. No quadro, a Experiência e a Resposta correspondem à estrutura apresentada por cada gênero, enquanto que a Atitude corresponde aos sentimentos do escritor/falante.

Sobre isso, Martin e Rose (2008) argumentam que “cada tipo de história começa tipicamente (mas opcionalmente) com um estágio de Orientação - que apresenta uma sequência de atividade esperada, mas varia em como essa expectativa é interrompida e como essa interrupção é respondida.”, fato que indica uma variação marcante na estrutura dos gêneros desse grupo.

Muniz da Silva (2018) assinala que o principal objetivo das estórias é engajar e entreter os leitores, a partir do compartilhamento da experiência narrada. E explicitando cada gênero da família Estória, iniciando pela anedota, podemos dizer que é um gênero similar a piada e apresenta, em seus estágios, uma orientação e um evento que chama a atenção do leitor, podendo provocar nele uma reação positiva ou negativa.

No que se refere ao gênero exemplo, ele é marcado por uma ruptura na história, que em vez de provocar reação, provoca uma interpretação por parte do leitor. Martin e Rose (2008, p.51), então, afirmam que “esse tipo de atitude expressa na interpretação tende a ser um julgamento do caráter ou comportamento das pessoas” e que o incidente também pode envolver um comportamento admirável ou condenável, à medida que o próximo julgamento do leitor tenha um intuito de admirar ou criticar, elogiar ou condenar.

Já a observação, para Martin e Rose (2008), envolve a descrição de um evento significativo que é seguido por um comentário de valor positivo ou negativo sobre algum aspecto da ação narrada.

Com relação à narrativa, esta apresenta, conforme Martin e Rose (2012), a resolução de alguma complicação na história. E a avaliação da complicação, segundo os autores, varia nos aspectos do afeto e do julgamento das pessoas, bem como a apreciação de eventos e de coisas.

Sobre a caracterização do relato, Martin e Rose (2008, p. 81) diz que esse gênero tem como finalidade “registrar uma sequência de eventos” por apresentar estágios em que os participantes e os processos se contextualizam para descrever uma experiência. E com base nesse registro, um relato é produzido, pautado na própria vivência do sujeito/autor ou de outrem. E, como propósito social e comunicativo do gênero, a resposta no relato pode ser evocada por um engajamento funcional do leitor ao que o autor propõe no discurso.

E pelo fato de o relato ser considerado um dos primeiros gêneros infantis, com foco na descrição de experiências pessoais, ele geralmente funciona como um gênero predominantemente oral e seu engajamento pode ser percebido por meio da entonação, relacionando o item resposta à prosódia (DEREWIANKA, 1990). No que concerne à atitude, nesse gênero, esta é considerada variável, visto que a descrição de sentimentos e valores pode ser negociada, ao se considerar o contexto e os participantes envolvidos.

Quanto aos estágios do relato Martin e Rose (2008, p. 55) destacam: a orientação que envolve uma expectativa para uma sequência de atividades com a apresentação dos participantes e do contexto no registro; o evento descritivo que conta com o registro de rápidas sucessões de eventos e descrições de vivências de experiência; e a reorientação que contempla a conclusão da história, sinalizando também uma retomada da orientação.

Martin e Rose (2008, p. 99) ainda argumentam que a diferença entre as famílias de gêneros Estórias e Histórias é que os gêneros da família Estória reconstroem eventos reais e imaginários, avaliando-os e estabelecendo laços de solidariedade entre os interlocutores participantes. Já os gêneros da família História são textos de eventos orientados que envolvem a construção e a manutenção da ordem social em um contexto mais amplo, relatando assim os costumes de um povo e de suas instituições. Os autores ressaltam que os gêneros históricos que mais se aproximam com os textos de estórias são os gêneros biográficos por apresentarem o estágio da orientação.

Moyano (2013), seguindo a linha de Martin e Rose e Coffin, revela que os gêneros históricos são distribuídos na função social de documentar acontecimentos ou fenômenos; explicar causas e consequências mediante fatos; e, persuadir os leitores com base em interpretações de significações históricas.

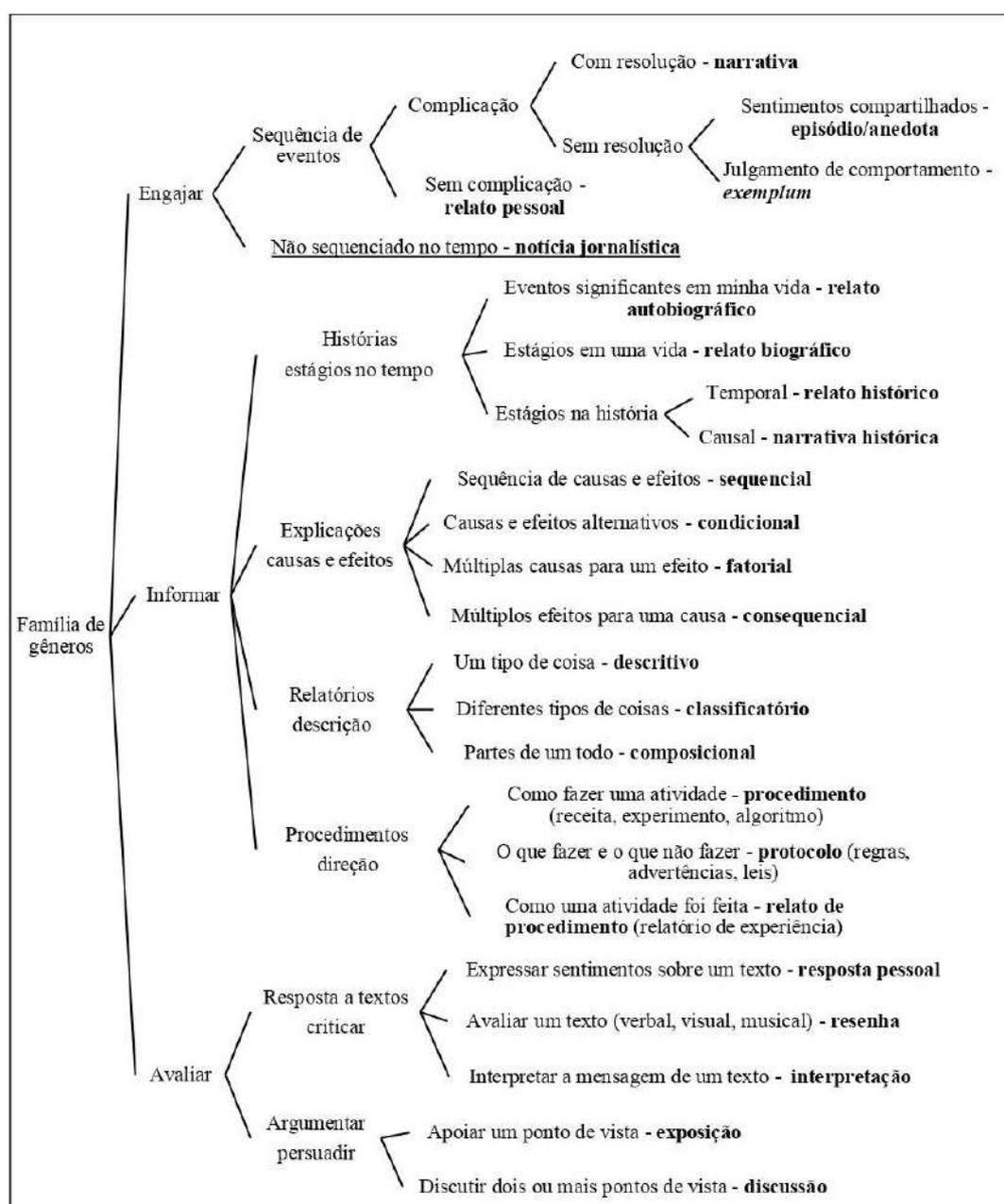
Assim, para Martin e Rose (2008), os gêneros da família História são: relatos autobiográficos - o escritor conta os eventos relevantes de sua vida; relatos biográficos - organizam as fases da biografia de uma pessoa; e relatos históricos - que organizam as fases em um período da história. Essa família ainda conta com as explanações de causas e efeitos; explanações sequenciais - que explicam uma sequência de eventos; explanações fatoriais- que explicam um efeito e suas múltiplas causas para que ele ocorra; e as explanações consequenciais - que procuram explicar os múltiplos efeitos para uma determinada causa.

Através do mapeamento realizado pela Escola de Sidney, os autores argumentam que esse grupo de gêneros se insere em um grupo maior, cujo propósito comunicativo comum é informar. Daí, eles incluem também textos de procedimentos- que ressaltam procedimentos para a execução de experimentos e observações, com ou sem o uso de tecnologia; protocolos - que indicam regras e avisos sobre o que fazer ou não; relatórios de procedimento - que estabelecem passos a serem seguidos para executar um procedimento; relatório descritivo - em que um tipo de coisa é classificada no curso do texto; relatório classificador- em que diferentes

tipos de coisa são classificadas; e o relatório composicional em que se é comum a descrição de partes de todos.

Como podemos observar na Figura 8 a seguir:

Figura 8 - Mapeamento de focos de gêneros na escola



Fonte: (Adaptado de ROSE e MARTIN, 2012, p. 128; in: PIRES, 2017, p.38)

Na Figura 8, os textos foram sistematizados com as finalidades de: engajar o leitor – em que observamos as estórias; informar algo, em que vemos as famílias das Histórias, das Explicações causas e efeitos, dos Relatórios – descrição e dos Procedimentos- direção; e, de avaliar, em que verificamos as famílias das Respostas a textos e da ordem do Argumentar. Percebemos que os textos compõem um sistema de rede, apresentando cada família, que se conecta com os gêneros negritados e suas características específicas.

Considerando esse contexto, Moyano (2013) aponta o RH como sendo um texto que documenta acontecimentos e fatos históricos, reforçando as ideias de Martin e Rose (2008, p.99) quando afirmam que a principal característica desse texto está no gerenciamento de tempo, de causas e de valor para recontar episódios históricos e explicar os motivos pelos quais ocorreram. Em outras palavras, o foco está em “como o tempo é manipulado para ordenar eventos passados, como a causa é usada para explicá-los, e como a avaliação é usada para avaliar uma ou outra interpretação.” Sendo, então, um propósito comunicativo desse gênero relatar etapas históricas, tendo como estágios o *background* e o registro de eventos. Como é visto, no quadro a seguir:

Quadro 5 - Propósito e Etapas do Relato Histórico

	Gênero	Propósito	Estágios
História	Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de eventos
	Biografia	Relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de eventos
	Relato Histórico	Relatar eventos históricos	Background Registro de eventos
	Explicação Histórica	Explicar etapas históricas	Background Registro de eventos

Fonte: adaptado de MARTIN E ROSE (2012, p.130)

Com base na discussão das estruturas esquemáticas dos gêneros citados, percebemos como o conceito de organização dos estágios, em cada tipo de história, é relevante para o trabalho em sala de aula (CHRISTIE, 2005), visto que pode auxiliar os professores em propostas educacionais para o ensino de gêneros.

Para Vian Jr (2017, p.243), a partir do contato do professor com as possibilidades práticas de análises de gêneros, pautadas no exemplo da Escola de Sidney, se “é possível implementar práticas situadas com base nos gêneros que efetivamente circulem no meio em que atuam, numa relação realista com a comunidade mais ampla em que a escola está inserida”.

Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe um trabalho didático que envolve o gênero RH, visando promover essa relação local e global do estudo de gêneros, defendida por Vian Jr, a fim de possibilitar um melhor desempenho discente no reconhecimento desse tipo de relato, além de permitir aos estudantes analisar fatos culturais e sociais e compartilhar diversas experiências e atitudes por meio da linguagem.

2.3.1 O gênero Relato Histórico

O Relato Histórico é objeto de análise, na LSF, por um ser gênero comum nos manuais didáticos de História, tendo por objetivo apresentar uma significância histórica de fatos narrados. Sobre isso se destacam os estudos de Martin e Rose (2008; 2012) no movimento da Escola de Sidney, de Christie e Derewianka (2008), de Coffin (2000; 2004) dentre outros pesquisadores que explicitam como os textos, que tratam de um passado histórico, são organizados para produzir sentido.

Para facilitar o entendimento do gênero RH, concentrar-se no papel da linguagem na construção do conhecimento histórico é importante, até porque, por meio disso, podemos planejar um ensino que priorize a aprendizagem e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita no contexto escolar (KINDENBERG, 2021). Tendo em vista a necessidade de deprendermos como as fases desse gênero são componentes fundamentais para organizar informações e criar significado, uma vez que elas representam as etapas ou os estágios em que o texto é desdobrado (ROSE e MARTIN, 2012, CHRISTIE e DEREWIANKA, 2008; COFFIN, 2000).

Na visão de Martin e Rose (2008), a principal característica do RH é relatar etapas históricas, a partir do gerenciamento do tempo, o que corrobora com as ideias de Coffin (2004, p. 202) que o insere no grupo de gêneros históricos, que relatam e narram o passado, de maneira impessoal, apresentando a voz do escritor, objetivando ou naturalizando eventos, como uma forma aparentemente neutra de relato. Nesse sentido, o escritor utiliza escolhas discursivas e léxico-gramaticais para estruturar o gênero, a fim de atingir seus propósitos comunicativos.

Desse modo, as construções linguísticas, na exposição dos participantes do discurso histórico dos mais específicos e concretos aos mais genéricos e abstratos, podem indicar padrões de linguagem que caracterizam esse tipo de relato (ROSE, 2005; COFFIN, 2004), Daí a relevância de se estudar como a referência opera nesses textos, além de perceber também a organização textual deles, dentro dos estágios *background*, registro de eventos e dedução, fases

que compõem uma estruturação não rígida do relato histórico, já que o estágio de dedução é opcional (COFFIN, 2004; KINDENBERG, 2021).

Em se tratando das etapas do RH, Coffin (2000) define o *background* como um contexto que resume os eventos históricos anteriores para embasar, de maneira significativa, o fato que terá enfoque no corpo do texto; quanto ao registro de eventos funciona para narrar e dar sequência aos eventos citados; e, o estágio de dedução expressa a significação histórica dos fatos narrados.

No desenvolvimento desse gênero, Martin (2007) e Coffin (2004) mostram que é comum a existência de episódios históricos, marcados por ondas de informação, expressas no texto por: marcadores de tempo na contextualização de fases; e, nominalizações na indicação de grupos de pessoas e de agentes públicos, pelas quais os participantes do texto são construídos para sinalizar etapas históricas. Esses participantes aparecem em fases do texto, apresentando mudanças de contexto temporal e de ideias ligadas aos principais fatos relacionados.

Partindo da caracterização do RH apresentada, é interessante pensarmos que atentar para esses aspectos do gênero pode favorecer a uma análise mais aprofundada do texto, especialmente, no EF, mostrando, ao estudante, que os textos narrativos de cunho histórico, presentes nos manuais didáticos ou em diversos documentos que representam uma identidade histórico-cultural de um determinado grupo, revelam significados ligados ao passado e ao presente de uma determinada comunidade, e compreendê-los, de maneira mais efetiva, pode aproximar a estudante de sua própria história.

Nesse prisma, relatos históricos sobre a cultura artesanal *frivolité* são analisados, neste estudo, de modo a perceber, neles, referentes textuais como forma de construção de sentidos do gênero, e, com isso, criar possibilidades didático-pedagógicas, que aliem o trabalho com a linguagem e à valorização da cultura local. Conforme detalharemos no próximo capítulo, que trata dos caminhos metodológicos desta dissertação.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO CONTEXTO DA PESQUISA A PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia desta pesquisa em que delimitamos: a abordagem, o contexto, os participantes, a seleção do *corpus* da pesquisa e a intervenção didática propositiva, na qual agregamos tal proposição um projeto de extensão e ensino.

Neste estudo, então, pretendemos contemplar uma pesquisa de caráter acadêmico e didático, baseada no CEA da Escola de Sidney, proposto por Rose e Martin (2012).

Para tanto, a prática pedagógica proposta tem em seu fim trabalhar a leitura e produção de RHs sobre a renda *frivolité*, como forma de valorização da identidade cultural do município de Orobó, trazendo o estudo da referência dentro dos sistemas de identificação e periodicidade aliado ao contexto sociocultural dos indivíduos.

3.1 Abordagem da pesquisa

A presente pesquisa é de cunho qualitativo (FLICK, 2009; OLIVEIRA, 2011), visto que os dados obtidos são analisados de forma mais detalhada, considerando os contextos sociais a que se relacionam.

Também é baseada nas teorias da LSF (HALLIDAY e HASAN, 1976; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) e nos estudos pedagógicos da Escola de Sidney (MARTIN e ROSE, 2008, 2012), que servem de subsídio para melhor compreendermos os usos dos referentes textuais nos RHs analisados, bem como auxiliam na construção da proposta didático-metodológica, em forma de CEA, pela qual buscamos apresentar um apoio ao docente nas dificuldades discentes em leitura, mais precisamente, no reconhecimento dos referentes textuais e na organização da informação dos textos.

Com isso, desenvolvemos a pesquisa da seguinte forma: uma análise da estrutura dos usos de referentes nos relatos históricos do Livro *Frivolité* de Orobó – o encanto na ponta dos dedos, que serve de *corpus* para esta pesquisa e é parte integrante no Projeto de Extensão e Ensino, intitulado de “Língua e Cultura no contexto escolar (LINCESC)⁷, que integra docentes,

⁷ Subprojeto do Projeto ATLES - ATELIÊ DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA – ATLES - Curso de Letras da UPE Mata Norte

estudantes de graduação e estudantes do EF e consiste nas etapas de: diagnosticar a aprendizagem, elaborar um projeto didático e divulgar os resultados por meio de um caderno pedagógico.

Parte importante desse projeto de extensão é agregar um projeto didático, organizado em um CEA, o qual será pautado no que os documentos curriculares do Ensino Fundamental discorrem sobre os itens de referência, sobre o trabalho com a periodicidade e sobre a abordagem do gênero RH em sala.

Tal proposta didática é significativa para a análise da referência em sala de aula porque ao possibilitar o ler e o escrever relatos com a temática sugerida, trabalha com os envolvidos a memória local.

3.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa prioriza a proposta de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no que tange à relação entre língua, linguagem e cultura, especialmente a proposta pedagógica de uma escola da rede municipal de Orobó, no Agreste Setentrional de Pernambuco, que, apesar de estar em uma localidade de vulnerabilidade social, em seu entorno há uma comunidade que trabalha a renda *frivolité*, uma cultura artesanal de muito prestígio na cidade. Desse modo, essa proposta didática vivenciada, em Orobó/PE, une a cultura à formação do leitor e do escritor.

E, para vencer os desafios dessa instituição de ensino quanto ao baixo rendimento escolar de alguns estudantes das séries finais do ensino fundamental, consideramos pertinente o trabalho com a leitura e escrita de gêneros que abordem uma temática já conhecida pelo estudante – a *frivolité*. Pois, isso pode contribuir para minimizar os problemas discentes de compreensão leitora e de produção de textos, e também promover o fortalecimento da identidade cultural do município. E mesmo que essa escola apresente um público de estudantes carentes, ela sempre está aberta a novos projetos didáticos interventivos e propositivos, com vistas à melhoria do desempenho estudantil, em atividades que envolvam o ler e o escrever como práticas de letramento.

3.3 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada para contemplar estudantes do Município de Orobó- PE, na faixa etária entre doze e quinze anos de idade, que estão matriculados, especialmente, no 9º ano

do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Orobó-PE. Esses estudantes são moradores de comunidade rurais, adjacentes à escola pesquisada. A escolha desse público se deu, porque mesmo estando nas séries finais do ensino fundamental, como o 9^o ano, ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita em gêneros textuais, bastante conhecidos do contexto escolar em que estão inseridos, a exemplo do gênero relato.

3.4 *Corpus* da pesquisa

O *corpus* deste estudo é composto de dois Relatos Históricos publicados que traduzem a cultura artesã: a frivolidé, publicados na obra “Frivolidé de Orobó - o encanto na ponta dos dedos”, como demonstra o quadro 3:

Quadro 6: Composição do *Corpus* da pesquisa

Relato Histórico	Temática/Título	Propósito do Relato Histórico
RH (01)	História Universal da <i>Frivolidé</i>	Apresentar a origem da renda <i>frivolidé</i> , a partir de cronograma histórico.
RH (02)	Da França ao nosso Orobó	Mostrar como a renda frivolidé chegou a cidade de Orobó- PE.

FONTE: organizado pela pesquisadora

Para seleção desses Relatos Históricos (RH) que formam o *corpus*, utilizamos dois critérios: (1) relatos históricos que trazem a cultura da renda *frivolidé* e (2) relatos históricos produzidos por uma pessoa da comunidade de Orobó que conhece a cultura local.

3.5 A Intervenção didática propositiva

A intervenção didática propositiva é composta por um Projeto de Extensão e Ensino, intitulado de “Língua e Cultura no contexto escolar (LINCESC), o qual está dividido em quatro etapas: Exploração, Diagnose, Projeto de Didático e Caderno Pedagógico, com uma carga horária de 60h, distribuída ao longo do projeto, envolvendo professores e alunos da Graduação Letras e os alunos do EF.

Quadro 7: Projeto de Extensão e Ensino “Língua e Cultura no Contexto Escolar” - LINCESC

ETAPAS	Atividades extensionistas e de ensino	Carga Horária	Comunidade escolar
01 A EXPLORAÇÃO	Estudos dos referentes textuais e do gênero de texto Relato Histórico no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional.	20h	Professor pesquisador do Ensino Fundamental e alunos da graduação
02 A DIAGNOSE	Produção de uma ação didática para o professor conhecer o perfil leitor e escritor dos alunos 9º ano do EF.	4h	Professor e alunos da graduação
	Produção de atividade para ativar o conhecimento prévio sobre a cultura local.		
	Ativação do perfil do leitor e do escritor e do conhecimento prévio sobre cultura local (questionário e debate)	4h	Alunos do 9º ano da Escola
03 O PROJETO DIDÁTICO	Produção de possibilidades didáticas que promovam leitura de Relatos, envolvendo o diálogo entre língua, cultura e contexto.	8h	Alunos do 9º ano da Escola
	Produção de possibilidades didáticas que promovam leitura de Relatos, considerando estudos das referências textuais, no âmbito da metafunção textual.	24h	
04 O CADERNO PEDAGÓGICO	Produção de um caderno pedagógico com orientações metodológicas, no intuito de subsidiar a formação professor do 9º ano do Ensino Fundamental.	10h	Professor e alunos da graduação
CARGA HORÁRIA		70h	

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Este projeto almeja dialogar com o projeto institucional do *Campus Mata Norte /UPE – Ateliê de Leitura e Escrita na Escola – ATLES*, cujo objetivo é promover o aperfeiçoamento de práticas de leitura e de escrita na escola e contribuir para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades de professores em formação da área de Letras e, ao mesmo tempo, beneficiar a comunidade com resultados de pesquisas acadêmicas recentes e consolidadas, voltadas para o trabalho com a linguagem.

Neste Projeto de Extensão e Ensino, procuramos envolver alunos do EF e do Curso de Letras da UPE Mata Norte, para viabilizar a intervenção propositiva, a partir da Extensão Universitária, já que algumas escolas do Município de Orobó-PE são consideradas Campos de Estágio da UPE Mata Norte. Desse modo, os alunos do Ensino Fundamental participam das atividades didáticas propostas pelo pesquisador e os alunos da graduação são colaboradores na organização e produção de atividades que, também, estarão sendo orientados e estimulados pelo pesquisador a articular teoria e prática.

A Etapa 01 – Exploração destaca o aprofundamento teórico realizado pelo professor do EF e os alunos da Graduação que fazem Estágio Supervisionado, nas escolas, e que buscamos envolver no LINCESC. Para isso, sugerimos grupos de estudos junto aos alunos da graduação que, nesta etapa, realizam uma exploração docente do processo de referência em relatos históricos da *frivolité* de Oróbo-PE, pautado nos estudos semânticos-discursivos. Para a Exploração dos gêneros de textos estudados, adotamos diferentes critérios para análise dos relatos: elementos linguísticos de identificação e periodicidade.

Na Etapa 2 – Diagnose, propomos uma reflexão do perfil do estudante – enquanto leitor e escritor, considerando estudos de gêneros textuais diversos para conhecer a prática da leitura, a organização textual, o uso de elementos linguísticos e a temática de valorização cultural. Depois disso, apresentamos estudos que mobilizem o conhecimento cultural do aluno sobre a temática em foco, com a finalidade de perceber o que esse estudante depreende da cultura local.

Nesse âmbito, consideramos a Etapa 2 parte importante desse projeto, uma vez que primamos por perceber como o estudante do 9º ano do EF pode reconhecer sua própria cultura e as diversas atividades culturais, que estão em seu entorno e que constituem a identidade da sua comunidade e/ou do seu município.

Na Etapa 3- Projeto Didático (PD), priorizamos as seguintes reflexões que dialogam com os objetivos de aprendizagem, expectativas de aprendizagem e sua relação com o CEA, apontadas no quadro 5:

Quadro 8: Etapas pedagógicas do Projeto Didático - inspiradas no CEA – Reading to Learning

Objetivos de aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Fases do Ciclo
Perceber os costumes e experiências culturais da comunidade.	Visita ao Centro de Artesanato de Oróbo-PE; Leitura da Lei que trata o <i>Frivolité</i> como patrimônio imaterial do município de Oróbo-PE; 3h Leitura e Socialização de notícias regionais e locais de veículos da internet que tratam de eventos em que o trabalho das artesãs da <i>frivolité</i> seja evidenciado e Tomada de notas pelo estudante. 3h	Preparação da leitura mediada.
Perceber o propósito comunicativo do gênero relato histórico, analisando a recursos de coesão que produzem significados textuais.	Apresentação do livro a turma, análise dos elementos do título e Leitura do Relato Histórico – A História Universal da Frivolité do Livro” Frivolité de Oróbo: o encanto na ponta dos dedos” 2h	Desconstrução e Leitura detalhada- Estratégia de leitura, envolvendo a referencia textual.

	<p>Análise do propósito do gênero e da estrutura esquemática do texto em foco em relação à organização tópica. 2h</p> <p>Debate e análise da construção de referentes na produção de sentido do texto, 2h</p>	
<p>Compartilhar experiências de aprendizagem sobre o assunto discutido em sala; Reconhecer o gênero relato histórico em diferentes suportes. Reconhecer a estrutura esquemática do gênero relato histórico.</p>	<p>Montagem de mural digital com relatos históricos de temáticas diversas. 1h</p> <p>Leitura do Relato Histórico “ Da França ao nosso Orobó” e Discussão coletiva sobre a estrutura esquemática do texto. 2h</p> <p>Análise dos aspectos de coesão textual relativos à identificação e rastreamento de referentes no texto. (Atividade conjunta de compreensão leitora com mapeamento de pessoas e coisas no texto) – 3h</p>	<p>Construção conjunta Construção independente Estratégia de Leitura e escrita</p>
<p>Sistematizar por escrito as informações sobre as experiências dos indivíduos (estudantes) de uma mesma região, considerando a organização lógica da informação.</p>	<p>Roda de conversa <i>on line</i> com as artesãs da comunidade local e a Professora Leonor Albuquerque a autora do livro <i>Frivolité</i> de Orobó; 2h</p> <p>Análise dos depoimentos das artesãs, dispostos no livro, e produção de um breve relato pessoal oral e escrito sobre a experiência pessoal com o artesanato <i>frivolité</i>. 2h</p>	<p>Preparação para escrita - Estratégia de Leitura e escrita (considerando o uso de referências e a construção do gênero Relato pessoal. Escrita Autônoma</p>
<p>Perceber os propósitos comunicativos dos relatos pessoais e relatos históricos Identificar o propósito da atividade e organizar o relato de acordo com a escolha lexico-gramatical mais adequada..</p>	<p>Reescrita do relato produzido em sala; Reflexão conjunta acerca dos padrões de referência escolhidos para as construções de significados nos textos, bem como da organização da informação nos parágrafos. 2h</p>	<p>Reescrita Conjunta, Análise da construção de períodos e organização tópica)</p>
<p>Ler com proficiência textos de gêneros diversos, atentando para os recursos coesivos que estruturam a informação do texto. Percebendo pessoas e coisas citadas no texto que compõe a estruturação temática.</p>	<p>Análise do Documentário <i>Frivolité</i>- produzido pelo Ponto de Cultura oroboense Adrenalina. 1h</p> <p>Produção discente de linha do tempo digital e esquema de ações sobre a História do <i>Frivolité</i>, com base nas tarefas já realizadas. 3h</p>	<p>Preparação para a escrita e Escrita Autônoma</p>
<p>Produzir relato histórico, tendo em vista a estrutura e o propósito do gênero.</p>	<p>Organização tópica do texto, adequando informações sobre a temática; produção do gênero RH sobre a renda <i>frivolité</i>. 6h</p>	<p>Escrita Autônoma</p>

Revisar e editar a produção escrita com autonomia, atentando para as estratégias referenciais utilizadas nos textos.	Revisão e edição dos textos produzidos em sala. 3h Análise do uso da linguagem empregado no texto e dos recursos de identificação e periodicidade escolhidos. 3h	Reescrita Conjunta e Reescrita Autônoma Estratégias de Leitura e escrita - Reescrita de períodos e ortografia.
Exposição de possibilidades didáticas para contribuição para formação do professor do EF comunidade escolar, através de uma revista. Exposição de possibilidades didáticas para ampliar o aprendizado da leitura e da escrita do aluno do 9º do EF, por meio de um caderno pedagógico. 3h		

A Etapa 3 é parte essencial do projeto LINCESC, visto que traz a valorização cultural de forma que o trabalho linguístico, em sala de aula, no fomento às práticas de letramento ganhe seu destaque. Sendo também um momento em que o professor vai transpor ao estudante, de forma leve, o que foi analisado e pesquisado sobre a referência, com o estudo dos relatos históricos da *Frivolité* de Orobó. Podendo mostrar-se um professor pesquisador que articula os conhecimentos adquiridos na pesquisa com a prática pedagógica.

Desse modo, ao conciliar o resgate da cultura local com o trabalho de linguagem, essa ação didática busca as ideias apresentadas pela BNCC- Anos Finais (BRASIL, 2018) ⁸, e pelo Currículo do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2018), no que tange ao desenvolvimento do respeito e da valorização da diversidade cultural, em suas diversas formas de manifestação, e também aos objetivos de aprendizagens e habilidades, relacionados ao papel dos referentes e seus efeitos de sentido na organização do texto.

Nessa direção, essa proposta coaduna com o discurso, disposto no Currículo de Pernambuco, em que se é argumentado que uma das finalidades do Ensino Fundamental, na área de linguagens, é - possibilitar experiências em diferentes campos da atividade humana. Fazendo uso da linguagem, a fim de reconhecer, fruir e respeitar saberes, identidades e culturas, em suas diversas manifestações artísticas e culturais locais e mundiais. (PERNAMBUCO, 2018, p.70).

Por esse prisma, ressaltamos que uma abordagem didática, que pode ser relevante ao ensino, pauta-se no trabalho com diversos gêneros textuais, baseando-se nas atividades

⁸ Em consonância com a BNCC, este estudo busca propor atividades dentro das habilidades, previstas pela Base, para o 9º ano em: Leitura (EF89LP24)- curadoria de informação; Escrita – fono-ortografia (EF08LP04; EF09LP04); Oralidade- Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota (EF89LP28); Análise linguística e semiótica - Textualização Progressão temática (EF89LP29);Semântica- (EF08LP14) e Coesão (EF08LP15) .

humanas, e, considerando a dimensão simbólica do texto na valorização do processo de produção de sentidos, em conexão, logicamente, ao universo de cultura do estudante. Isso pode ocorrer quando a escola, segundo Paulo Freire (1980), ensina o sujeito a organizar, de forma reflexiva, o seu pensamento, a desenvolver a consciência crítica. Para, então, introduzi-lo em um “processo real de democratização da cultura e de libertação”, de modo que ele possa aprender mais sobre o contexto que o circunda e, assim, possa agir sobre ele por diferentes formas de linguagem.

É justamente isso o que esperamos com as análises dos relatos históricos sobre a renda *frivolité*, ensinar e refletir sobre a linguagem, estimulando o valor e o respeito à arte e à cultura da localidade onde a escola se insere. Tal como é defendido por Barton e Levstik (2004), acerca da ideia de educação para cidadania, no ensino da História - propostas pedagógicas de trabalho com os gêneros, em que a História é discutida na escola, visando uma formação cidadã.

E para que a prática de escrita de um determinado gênero aconteça com sucesso, no âmbito escolar, Geraldi (2010, p. 167) defende a necessidade de se organizar um projeto de dizer e discutir temáticas com o estudante, desde que as ações de planejamento, sistematização e revisão da produção textual aconteçam, efetivamente, e possibilitem uma escrita de qualidade. Permitindo, pois, que na atividade de aprendizagem o aluno possa “definir um projeto de dizer no interior deste tema, selecionar um gênero discursivo e transacionar com o estilo próprio do gênero, o estilo próprio do autor e o estilo suposto adequado para os interlocutores”.

Pelas palavras de Geraldi (2010), vemos a importância de se realizar uma boa preparação das aulas que envolvam a prática do ler e do escrever textos. Principalmente, com relação à organização textual e à estruturação temática, que parte do conhecimento mais aprofundado sobre o tema e sobre a estrutura do gênero, para se chegar a uma leitura mais significativa e a uma produção textual mais eficiente. Daí, sugerimos o desenvolvimento do Projeto LINCESC na escola.

A execução didática do projeto foi pensada para o contexto de aulas presenciais. Mas, em virtude da pandemia do COVID-19 que trouxe, para o EF, o formato de ensino virtual remoto, resolvemos adequar a proposta didática, desta dissertação, ao contexto de ensino híbrido⁹. O que, segundo Valente (2014), é uma realidade didática que veio para ficar, para ele,

⁹ Segundo Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015), a expressão ensino híbrido está pautada na ideia de educação híbrida, mesclada, *blended*, na qual a aprendizagem ocorre de diferentes formas e em diferentes espaços, convergindo o modo presencial com o modo virtual. Sendo também um processo de ensino-aprendizagem

se as agências bancárias conseguiram informatizar seus serviços e processos de produção, para comodidade do cliente, transferindo suas ações do ambiente da agência para o mundo virtual, algumas instituições educacionais já percebiam isso e utilizavam essa possibilidade para a área da educação. Mostrando uma situação em que o ensino híbrido se configura como uma tentativa de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pelo uso de ferramentas tecnológicas diferentes das usadas no modo presencial.

Embora que, conforme o documento do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), no cenário pandêmico, as formas de ensino remota e híbrida tenham vindo como uma ação emergencial de distanciamento, para a garantia dos serviços educacionais da Educação Básica e da segurança exigida pelo quadro sanitário vigente. E, diante da atual conjuntura educacional, percebemos essa necessidade de mesclar apoios didáticos digitais e presenciais para o cumprimento das etapas do nosso Projeto LINCESC. Conforme observamos no Capítulo IV, no detalhamento das atividades desse projeto.

Por fim, na Etapa 4, propomos a criação de uma Caderno Pedagógico. Essa é última fase do Projeto LINCESC que alia teoria e prática para auxiliar o professor no trabalho com a referência textual na escola. Com isso, configuramos esse material didático, intitulado de “Enlaces textuais e produção de significado”.

A seguir, no Capítulo IV, apresentamos uma reflexão das etapas do LINCESC com aparato teórico da LSF e da Pedagogia de Gêneros de Sidney, discutidos nos capítulos de Fundamentação Teórica.

CAPÍTULO VI

PROJETO DE EXTENSÃO E ENSINO: LÍNGUA E CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR – LINCESC

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão das etapas que constituem o Projeto de Extensão e Ensino, denominado de Língua e Cultura no Contexto Escolar – LINCESC, destacando, as seguintes etapas, como apontadas no capítulo de Metodologia.

- (a) Etapa 1: Exploração do processo referencial
- (b) Etapa 2: Diagnose
- (c) Etapa 3: Projeto Didático
- (d) Etapa 4: Caderno Pedagógico

Tal proposição didática traz a cultura como tema transversal. Temática abordada em todas as etapas desse projeto, desde o estudo da referência, nas análises do RH, com o processo de explorar textos que documentam a cultura artesanal local, passando pela diagnose do perfil cultural do estudante do 9º ano por meio da leitura e escrita, até as propostas para aplicação em sala e para base de reforço e planejamento docente, observadas nas etapas que inserem o projeto didático e caderno pedagógico. O que veremos nos tópicos seguintes, com o detalhamento de cada uma dessas fases do LINCESC.

4.1 Etapa 1- Exploração do processo de referência nos relatos históricos estudados

Halliday (2004), defende que para aprender a língua, necessitamos de interação com o contexto de uso e, para isso, a linguagem deve ser entendida como um fenômeno social e cultural. Pensando nessa aproximação de cultura e linguagem, propomos, nesse projeto, um trabalho com a língua, no EF, que envolve alunos de graduação e professores em uma ação teórico-prática.

Para isso, pensamos em um momento de exploração teórica com reflexões sobre a referência textual, na ótica da LSF, em relatos que tratam da renda *frivolité*, os quais caracterizamos como relatos históricos do livro “*Frivolité* de Orobó: o encanto na ponta dos dedos”. Tendo em vista que os textos que circulam na sociedade têm, em suas especificidades, uma organização que nos permite escolhas linguísticas para a produção de sentido em diferentes situações.

Partindo desse pressuposto, nesse item, analisamos o uso de referentes em RHs sobre o *Frivolité* de Orobó contemplados no LINCESC, em uma perspectiva funcional. Para isso, consideramos os estudos de Halliday e Hasan (1976) que o colocam como um fator coesivo do texto, porém nosso enfoque maior está na Semântica Discursiva, proposta por Martin e Rose (2007) que insere o funcionamento desses referentes, dentro dos sistemas de identificação e periodicidade. Depois de caracterizar a utilização de cada referente encontrado, apontaremos a sua ligação com o significado textual, de modo que se possa organizar uma proposta didático-metodológica para o público do 9º do Ensino Fundamental.

Desse modo, apresentamos, a seguir, o livro publicado em Orobó-PE que proporcionou a seleção do *corpus* deste estudo. Após isso, seguimos para análise dos dois RHs, que subsidiarão o Projeto Didático (Etapa 3) contemplado no LINCESC, priorizando: a verificação e a classificação dos referentes encontrados e a observação da estruturação temática de cada texto, partindo do estudo das identidades encontradas neles.

A análise, que envolve a classificação referencial em cada RH analisado, está disposta no tópico sobre os recursos do sistema de identificação; quanto à análise estrutural dos textos é abordada no tópico sobre recursos de periodicidade. Salientamos que tais explorações textuais têm intuito de perceber a referência como provocadora de efeitos de sentidos, a partir do esquema textual do gênero estudado.

4.1.1 O livro “*Frivolité* de Orobó: o encanto na ponta dos dedos”

O livro “*Frivolité* de Orobó: um encanto na ponta dos dedos” (2016) é considerado um documento muito importante para Orobó, cidade do Agreste de Pernambuco, por tratar da origem do *frivolité* no mundo e no Brasil e de seu percurso até as rendeiras municipais, as quais são responsáveis por fazer desse artesanato, um patrimônio imaterial do município.

Em sua estrutura, o livro apresenta textos expositivos curtos e relatos históricos. Dos sete textos, três deles são expositivo-argumentativos, que a autora Leonor Albuquerque intitula de ensaios, um deles é um relato pessoal, outro é uma apresentação de fotos e dois deles são relatos históricos, estes últimos tratam da chegada da renda no mundo e em Orobó-PE e são objetos de estudo desta pesquisa.

Os ensaios *Frivolité* na ponta dos dedos, Casa do Artesanato comércio e cultura e As rendeiras mostram o passo a passo de como fazer a renda e o trabalho do Centro do Artesanato, local onde a Associação de Artesãs de Orobó-PE expõe suas peças para venda e amostragem.

Em “*Frivolité* na Ponta dos dedos”, o texto objetiva relatar o que vem a ser a renda *frivolité*, apresentando as técnicas mais utilizadas.

Em “Casa do Artesanato: Comércio e Cultura”, o propósito é apresentar a importância histórica, econômica e cultural da Casa do Artesanato de Orobó- PE para os munícipes.

Em “As rendeiras” há pequenas biografias das artesãs do *frivolité* de Orobó, relatando quem são essas artistas oroboenses que promovem a arte do *frivolité*.

Na seção Editorial de moda, há uma pequena introdução textual e muitas imagens do *frivolité* em diferentes contextos de uso e sua ampla divulgação na região.

No texto “Renda-se como me rendi”, a autora faz alusão às palavras de Clarice Lispector na escolha do título utilizado, evocando o trocadilho com o nome renda e depois expõe seu relato pessoal que conta a experiência em escrever e pesquisar sobre o *frivolité* de Orobó, o que resultou no livro em questão.

Já os relatos históricos “História Universal do *Frivolité*” e “Da França ao nosso Orobó” são textos que tratam da importância histórica desse artesanato. O primeiro tem a finalidade de apresentar como a renda *frivolité* surgiu, mediante um panorama histórico. E o segundo relata como esse tipo de artesanato chegou à cidade de Orobó.

Tais relatos, apesar de serem considerados ensaios pela autora do livro, se encaixam na caracterização de gênero relato histórico, proposta por Martin e Rose (2007), visto que apresentam eventos orientados, envolvendo a ordem social de maneira mais ampla e retratam os costumes de um povo. Além de terem o fluxo de informação do texto marcado por expressões linguísticas que indicam circunstâncias temporais.

Ao abordar os textos desse livro, nesta dissertação, sugerimos um olhar da escola para o polo cultural local, de maneira que o ler e o produzir textos estejam alinhados com a realidade do estudante, e que este comece a perceber como a língua funciona nos textos e, assim, venha a valorizar a cultura que o circunda.

E o professor, logicamente, possa trabalhar o RH de maneira interdisciplinar, já que é um gênero típico do componente curricular História. O que não impede de o docente de Língua Portuguesa abordá-lo em sala, mostrando as potencialidades dos recursos textuais para a construção de sentidos dele, como, por exemplo, o funcionamento dos sistemas de identificação e de periodicidade. Conforme mostraremos nas seções a seguir.

4.1.2 Análise de elementos linguísticos de Identificação e de Periodicidade

Articular um projeto de Extensão e ensino, baseado na caracterização dos referentes textuais nos relatos analisados, percebendo como eles organizam os textos para a produção de significado é o interesse desta pesquisa.

A saber, que, para Martin e Rose (2007), tal funcionamento dos referentes encontra-se na metafunção textual, nos sistemas de identificação e periodicidade é que, neste tópico, iniciamos as análises da referência como produtora de significados nos RHs sobre o *frivolité* de Orobó, estudando os recursos de identificação e periodicidade expressos nos textos a seguir.

Os textos expostos apresentam seus itens de referência demarcados e classificados, conforme os postulados da LSF, no que concerne aos estudos da Semântica Discursiva que aponta, dentre outros sistemas na organização discursiva e textual, a ação de identificar, rastrear e manter pessoas e coisas nos textos e de estabelecer um ritmo ao todo informacional do texto. Sendo isso utilizado pelo autor, no intuito de indicar ao leitor/ouvinte quem e a que a referência é realizada no discurso.

Assim, organizamos por seções as análises desses itens em cada RH cujo texto, no *layout* do livro, está disposto no anexo deste documento. E priorizando um exame mais detalhado dos referentes e uma melhor visualização do encadeamento referencial, optamos por trazer, no tópico 4.1.2.1, trechos enumerados de cada relato.

Nessa exploração, vamos tratar, primeiramente, dos recursos linguísticos da identificabilidade da referência e depois do fluxo de informação textual nos dois relatos históricos do livro que são: A História Universal da Frivolité e Da França ao nosso Orobó. Para efeito de especificação na análise, chamaremos os textos de RH 1 e de RH 2.

4.1.2.1 Recursos de Identificação nos Relatos Históricos estudados

O sistema de identificação ocupa-se de identificar pessoas e coisas no texto, rastreando-as, retomando-as e mantendo-as no discurso (ROSE E MARTIN, 2012). Tais as ações, então, contribuem para a produção de sentido e dependem de escolhas linguísticas do escritor/falante.

Nos textos adiante, podemos notar que a autora utilizou formas diferentes de introduzir e rastrear os participantes no discurso, ou seja, marcas textuais que incidem na execução do propósito dos relatos, quais são: RH 1- explicar - a origem da renda frivolité e RH 2 - mostrar

a expansão do artesanato Frivolité da Europa ao Brasil e disseminação deste no município de Orobó.

Com isso, para apresentar diferentes entidades e descrever como se dá a principal temática de cada texto, verificamos, nos RHs 1 e 2, expressões que mostram referentes desacompanhados e acompanhados de determinantes definidos e indefinidos. E a existência de poucos pronomes para expressar identidades presumidas no texto. Como estratégia de identificação, vimos ainda o uso das referências implícitas, possessivas, comparativas e textuais. Para sinalizar isso, nos trechos dos relatos, demarcamos os referentes presentes em cores (vermelho e amarelo) e também os sublinhamos, cuja legenda¹⁰ indica: os sublinhados correspondem as apresentações de referentes, os demarcados em amarelo a referência presumida (por anáfora e catáfora), quanto aos itens em vermelho as circunstâncias e referências exóforas.

Vejamos como se aplica isso nos trechos do RH 1.

Trecho 1 do RH 1

Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité. Em alguns antigos hieróglifos se lê que os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos. Alguns cronistas contam que a frivolité fora inspirada pelos marinheiros: suas companheiras reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa.⁴Embora outras infreqüentes teorias afirmem que o lugar de origem da frivolité teria sido a Itália ou a Alemanha, sua literatura afirma que teve origem na França.

No fim do século XVI, a frivolité se tornou o passatempo favorito da elite inglesa, popularizando-se ao longo dos séculos, especialmente no século XVII, na Europa. O primeiro indício de sua existência se encontra em 1707, no poema “The Royal Knotter”, do poeta inglês Sir Charles Sedley. A Rainha Mary II, protagonista desse poema, é descrita fazendo a frivolité: (...) ela fabrica franjas de rosca, (...) estar sempre a atar os fios.

Na primeira parte do texto, vemos que os termos sublinhados são participantes, introduzidos pela autora, para iniciar um fato histórico que dá origem a renda. Quanto aos demarcados em amarelo são os recursos de identificação de identidade presumida. Já, os demarcados em vermelho apresentam, no texto, as referências exofóricas de tempo, que situam o discurso.

¹⁰ Optamos por essa legenda em cores e sublinhados para uma melhor visualização do encadeamento referencial em cada trecho, além de facilitar a identificação e caracterização dos referentes, que é um dos objetivos desta pesquisa.

Percebemos, então, que o referente ‘Os historiadores’ além de ser uma referência homófora, conforme as teorias de Halliday e Hasan (1976) e Rose e Martin (2012), também serve de ideia-ponte para outras entidades apresentadas como: ‘alguns antigos hieróglifos’, ‘alguns cronistas’ e ‘os primitivos egípcios’, entidades essas, marcadas no discurso por expressões nominais, que apresentam determinantes indefinidos (alguns) e também definidos (os). O referente ‘Os primitivos egípcios’, por sua vez, revela uma identidade já conhecida pelos leitores, tendo, pois, sentido homofórico, uma vez que está relacionado a um conhecimento histórico compartilhado.

No trecho a seguir, o participante *Frivolité* aparece cinco vezes com o mesmo vocábulo, em alguns pontos, com sentido esfórico como em ‘a origem do *frivolité*’, por remeter o sentido para dentro da expressão, identificando e qualificando o participante ‘a origem’ (ROSE e MARTIN, 2012; EGGINS, 2002). No texto, ele também serve de ponte para a construção dos significados de ‘navetes’, ‘círculos’ e ‘arcos, funcionando como anáfora indireta.

Com a relação ao grupo nominal “o lugar de origem da *frivolité*” temos, nessa expressão, um referente definido apresentado em ‘o lugar’, e, ao mesmo tempo, qualificado pelas palavras ‘origem da *frivolité*’, cujo tipo de referência é esfórica. Esse grupo nominal também revela o sentido, no texto, mediante um movimento catafórico, que condiz com as ideias expressas em ‘Itália’, ‘Alemanha’ e ‘França’.

Em “pelos marinheiros” foi utilizada uma expressão nominal definida, manifestando também, nessa parte do parágrafo, uma referência homófora. Esse participante ainda estabelece posse com o referente ‘suas companheiras’ e auxilia na argumentação da autora, que é orientada pelos referentes: ‘as redes de pesca’, ‘*de nós*’, ‘*golas de vestidos*,’ ‘*bordas de lenços*’ e ‘*toalhas de centro de mesa*’. Ao examinar o texto, na íntegra, vemos que esse último participante pode exprimir um sentido para fora do texto, já que podemos perceber isso, pelas notas de rodapé explicativas, uma marca numérica que remete a mais detalhes de sua identidade, que só pode ser encontrada fora do texto, muito comum em relatos históricos, leis e textos científicos, conforme Martin e Rose (2007).

A anáfora, marcada por referência de posse, em “suas companheiras” e ‘sua literatura’ mostra, como afirma Martin e Rose (2003), que o uso do pronome possessivo recupera a identidade do possuidor, sendo sempre, no texto, uma referência presumida, por conta do pronome de posse, mas também introdutória, à medida que o item possuído é apresentado ao discurso, dando continuidade ao co-texto subsequente.

Já em ‘outras infrequentes teorias’ é possível notar uma referência comparativa que qualifica e compara o termo teoria, seguindo, o padrão de recurso de identificação, citado por Martin e Rose (2007), que é marcado pelo emprego de um pronome indefinido (outras), utilizado, no discurso, com o intuito de estabelecer sentido por meio de comparação com outra identidade e também de qualificar, pelo uso da palavra infrequentes, que especifica, no texto, o participante ‘teoria’.

Em ‘o passatempo favorito da elite inglesa’ o grupo nominal foi escolhido para retomar o termo *frivolité*, sendo empregada uma abstração em forma de metáfora, dentro dessa expressão, ainda há uma referência esfórica em ‘da elite inglesa’.

Ainda há nesse trecho, uma referência textual que, segundo Martin e Rose (2007), tem como função encapsular o co-texto subsequente e também expressar uma avaliação. Caso que verificamos em: ‘O primeiro indício de sua existência’, expressão em que percebemos o sentido catafórico e a retomada do termo *frivolité*, pela referência de posse ‘sua existência’, mostrando uma dupla funcionalidade do recurso linguístico utilizado pela autora.

Nas últimas linhas desse trecho, vemos que os participantes apresentados orientam a argumentação da autora, alguns exibindo, em sua construção linguística, o acompanhamento de determinante definido, por meio de referência homófora, que é estendida com a leitura multimodal da referência, presente nas imagens da Rainha Mary II e na disposição do poema *The Royal Knotter*.

Ainda nesse trecho, é observada a anáfora indireta, como um recurso de rastreamento e manutenção de identidades, utilizado pela produtora do texto, para reforçar o sentido dos referentes ‘franjas de rosca’ e ‘os fios’, os quais se apoiam no sentido do participante ‘a *frivolité*’. Já o recurso de identificação pronominal ‘ela’ foi usado para presumir a identidade da Rainha Mary II.

Trecho 2 do RH1

Existem também vários quadros da metade do século XIX, que retratam senhoras fazendo a frivolité, com maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madrepérola ou de tartaruga, ricamente adornadas ou ornamentadas de pedras preciosas.

Mas a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolité” é atribuída a Mary Granville, que encontrou duas cadeiras de 1750, com anéis da “frivolité”, compondo o seu design.

Na segunda parte do RH1, verificamos que os participantes introduzidos pelas expressões ‘vários quadros da metade do século XIX’ e ‘senhoras’ iniciam a descrição de um cenário, que envolve *a frivolité*, coisa retomada ao discurso para dar margem a anáfora indireta. Essa anáfora acolhe o sentido das expressões ‘maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madreperla ou de tartaruga’, em que a autora usa forma elíptica do participante ‘navetes’, para construir a referência implícita do termo. Empregando também o grupo nominal: maravilhosas, de ouro, de marfim, de madreperla ou de tartaruga, adornadas e ornamentadas de pedra preciosa; como uma estratégia de qualificar o termo navetes e, assim, introduzir novos referentes ao texto.

O termo ‘senhoras’ também mostra uma indicação de nota explicativa, que estende a referência para fora do texto e revela ao leitor mais sobre a identidade desse participante, além de servir de descrição para as imagens que aparecem nessa parte do texto.

Há também uma referência textual, por meio de catáfora de cunho comparativo em: ‘a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolité’. Pois, a expressão organiza a argumentação no parágrafo. remetendo o achado à participante Mary Granville, e também ao co-texto subsequente, em que se é apresentado o participante ‘duas cadeiras de 1750 com anéis de frivolité, traduzindo a descoberta. Percebemos também, nesse excerto, uma referência de posse e uma referência exofórica, indicadas nos respectivos exemplos do texto: ‘seu design’, que estabelece relação com o participante duas cadeiras e a sinalização da nota explicativa em Mary Granville.

Trecho 3 do RH1

No **Velho Continente**, onde toda a história e a cultura se encontram disponíveis, tanto nas galerias e museus, quanto nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias, imaginem, ainda hoje, o Palácio de Versalhes, numa das suas lojas de souvenirs, ostenta uma pequena almofada decorada com frivolité (AGRA, 2013).

A denominação **“FRIVOLITÉ”**, essencialmente francesa, foi adotada em quase todos os países da EUROPA. O termo possui, na sua origem, certa indefinição, todavia é aceito como sendo de origem francesa, que vem de frivolidade – frívolo, [que pretende denotar “sem um objetivo sério”, porque constituía uma distração para as mulheres, um ócio criativo]. Entretanto, os italianos nomeiam a técnica de “OCCHI” [olhos, pelas características circulares da obra]; já nos países de língua inglesa é chamada de “TATTING” [espiguiha que quer referir renda de bicos para guarnecer roupa; pontilha]; mas há os que argumentam que ela se originou de ‘tater’, verbo francês, [sensação de tocar ou sentir]. Ademais, os orientais conservam a antiga denominação “KOUK”; enquanto na Alemanha é denominada de “FRIVOLITATEM”. O que é incontestável é que o resultado é um tipo de renda belíssima (CANTARELLI, 2015).

Com relação a última parte do RH1, o tema marcado pela expressão ‘No Velho Continente’ estabelece uma relação com os participantes apresentados ‘toda a história e a cultura’ para equilibrar, no texto, uma comparação estilística entre os participantes ‘nas galerias e museus’ e o grupo nominal ‘nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias’, denotando, pois, uma referência comparativa. Corroborando com as ideias de Martin e Rose (2007) ao afirmar que, na construção de significados dos textos, o produtor utiliza-se de comparação como recurso de identificação de maneira opcional.

Com a realização da comparação entre os participantes na sentença, a autora do RH insere uma referência homófora exposta em ‘o Palácio de Versalles’, depois disso mantém com ela uma relação de posse, pelo uso do possessivo em ‘suas lojas de souvenirs’, que marca a realização de anáfora.

Uma descrição da cena da imagem é observada, pela apresentação do participante demarcado com o uso de indefinido, em: ‘uma pequena almofada decorada com frivolité’. Funcionando, de acordo com as ideias de Martin e Rose (2007), quanto à anormalidade da padronização dos recursos de identificação com determinantes indefinidos, estes que, muitas vezes, podem servir para descrever um cenário na situação de fala no discurso.

Notamos que, nesse mesmo trecho do texto, a autora utiliza quatro notas explicativas, seguidas, para esclarecer mais sobre as identidades conhecidas e compartilhadas com o leitor.

O último parágrafo do RH1 chama a atenção para a denominação do termo ‘*frivolité*’, apresentando essa expressão como participante no discurso, sobre o qual é desenvolvida a argumentação, com variados recursos de rastreamento e manutenção da identidade dessa entidade, como constatamos em: ‘denominação’, ‘de frivolité’ e ‘termo, e também através dos seguintes itens de referência: ‘essencialmente francesa,’ e ‘adotada’ (denominação); ‘O termo’, ‘a técnica de “OCCHI”’ ‘chamada de ‘TATTING’’, ela, ‘KOUK’, ‘FRIVOLITATEM’ (*frivolité*) ‘sua origem’, ‘aceito’ e ‘de origem francesa’ (o termo).

É percebido também que as expressões, no texto, apresentadas em colchetes, fazem referência aos termos OCCHI, TATTING e *tater*, descrevendo-os. Alguns desses grupos nominais são abstrações e vêm acompanhados de determinante indefinido, funcionando no discurso, de acordo com a teoria de Martin e Rose (2007), para se referir a coisas menos

concretas, como observamos em: ‘um objetivo sério’ , ‘uma distração para as mulheres e ‘um ócio criativo’.

Nas construções linguísticas ‘certa indefinição’ e ‘o resultado’ percebemos um tipo de referência textual de movimento semântico para frente, a primeira diz respeito a quase todo trecho do texto, já que a autora expressa várias denominações para o termo *frivolité*. Já a segunda refere-se ao co-texto precedente “um tipo de renda belíssima”, expressando uma avaliação sobre a renda em questão.

Em ‘a antiga denominação’ vemos uma referência comparativa, usada para indicar um simples contraste entre os participantes envolvidos no discurso, no caso, a atual e antiga denominação da renda.

Já em ‘os italianos’ e ‘os orientais’ há, novamente, o uso de referência homófora determinada pelo artigo definido ‘os’. Quanto ao ‘os’ em: ‘os que argumentam’, vemos uma referência implícita, com sentido exofórico, que insere pessoas no discurso.

Analisando agora o RH 2, que trata da expansão da renda Frivolité da Europa ao Brasil e da sua popularização no município de Orobó, vemos que, para gerenciar essas informações no texto, a autora utilizou recursos de identificação semelhantes aos empregados no RH 1, examinado anteriormente. Vamos, então, verificar os referentes do RH2.

Trecho 1 do RH 2

A Renda Frivolité foi **expandida** para o **Brasil** pelos **imigrantes**, para os **Estados do Paraná e de São Paulo**, e posteriormente **para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco**. Segundo relato “**essa arte** teria chegado, **trazida** pelas **jovens** das famílias **mais abastadas** que foram estudar em **colégios internos**. **Isso lá pelo início do século XX**” (AGRA, 2013).

As artesãs de todos os **Estados do Brasil**, **hoje**, contam que aprenderam **a técnica** com **as mulheres da família** – **mães, avós, tias**, e as **mais antigas**, com **freiras** -, mas **que não** percebem atualmente **esta interação natural** que acontecia com **as antigas gerações**. “**As antigas artesãs** não tiveram **sucessoras**. **As novas gerações** não se interessaram por **esta arte rara**” (AGRA, 2013). **Isto** porque, **a relação da futura artesã** com o seu **aprendizado intrageracional** não se dá apenas **no modo de fazer**, mais especialmente **no campo simbólico**, mediado de **significâncias sociais e culturais**, historicamente **construídas e determinadas**, logo, **sustentadas ou demudadas**.

Na primeira parte do RH 2, podemos verificar que a autora apresenta o participante ‘A Renda Frivolité’ expressando-o com letras maiúsculas e com o determinante definido a, a fim de nomear um tipo de cultura já conhecida pelo leitor, indicando uma referência homófora. Nesse trecho, esse mesmo participante tem sua identidade rastreada pelos seguintes recursos de

rastreamento e manutenção: ‘essa arte’, ‘trazida’, ‘a técnica’ e ‘esta arte rara’. A expressão em questão está relacionada, ainda, à introdução do participante ‘pelos imigrantes’, o qual também funciona como uma referência homófora, uma vez que apresenta agentes já conhecidos historicamente pelos interlocutores.

No que concerne à apresentação dos termos ‘relato’, ‘Isso’ e ‘Isto’ a autora lança mão de uma referência de texto. A primeira aponta o sentido por meio de catáfora, que faz referência à porção de texto subsequente, encapsulando-o; quanto à segunda e à terceira, por meio de anáfora, empacotando a informação do co-texto anterior. Nesse trecho também, em desacordo com as regras gramaticais, a autora utiliza o pronome “isto” e “isso” como sendo equivalentes em sentido de localização de referência de texto. Já que ambos os pronomes foram empregados, por ela, no texto, como referência textual de movimento anafórico.

O mesmo caso de referência textual, por meio de catáfora, é verificado pela apresentação do participante ‘as mulheres da família’, posto que ele engloba a informação seguinte, expressa em: ‘mães, avós, tias, e as mais antigas’.

A expressão ‘as mais antigas’, por sua vez, encontra sentido no discurso na identidade do participante ‘mulheres’, expressando uma referência comparativa. Notamos também que as entidades ‘mães, avós, tias’ são rastreadas, no discurso, pelo rótulo dado a elas através do referente ‘sucessoras’.

Nessa parte do texto, há também uma referência comparativa, quando se introduz, no discurso, o participante ‘jovens famílias mais abastadas’. A expressão tem a função de apresentar a entidade jovens famílias, classificando-a, além de indicar uma comparação em relação às demais famílias, pelo uso da expressão ‘mais abastadas’, que coloca em destaque e em contraste no texto tal comparação, de modo opcional. Nesse grupo nominal, ainda podemos verificar uma referência esfórica em ‘mais abastadas’.

Já nas expressões ‘as artesãs de todos os estados do Brasil’ e ‘freiras’ são apresentados novos participantes no discurso. A primeira expressão possui uma identidade que é generalizada e resumitiva de informações do primeiro parágrafo. Seu significado abarca também o sentido de outros referentes no parágrafo, tais quais: ‘as antigas gerações’, ‘as antigas artesãs’, ‘as novas gerações’, referentes que classificam e ressignificam as ‘artesãs’, e, concomitantemente, promovem uma comparação entre elas. Ação que ocorre no relato, com o objetivo de orientar

a argumentação dada no texto. Ainda verificamos que a identidade de artesãs é presumida pelo uso do ‘que’.

É interessante que autora utiliza o termo ‘esta interação natural’ para apresentar coisas no texto, nesse caso, uma abstração, que, para Martin e Rose (2007), tal estrutura linguística pode, ao mesmo tempo, classificar e descrever algo citado, nessa ocorrência, “o tipo de interação’ é algo ressignificado como sendo natural. Ainda pela utilização de tal expressão, a autora emprega o pronome ‘esta’ para indicar uma anáfora, que encontra sentido como referência de texto e acolhe a informação anterior do co-texto precedente em: ‘As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família – mães, avós, tias, e as mais antigas’.

Para organizar a argumentação no texto, o participante ‘a relação da futura artesã’ é introduzido no discurso, no qual vemos uma abstração que vem expressa com determinante definido “a”, e que encontra significado no termo artesã, porém especificando uma artesã em especial, a “futura”. Esse participante também mantém um elo semântico com a referência de posse ‘o seu aprendizado intrageracional’, referente esse, que se apoia na ideia, apresentada anteriormente, de perpassar de geração em geração que identifica a artesã da *frivolité*. Sendo um indicativo de posse, ele tem uma dupla ação: de presumir (possuidor) e de apresentar participantes no texto (coisa possuída), conforme apontado por Martin e Rose (2007) e Eggins (2002).

Para sustentar a tese apresentada, a autora do texto retoma o referente ‘a técnica’, através da expressão ‘no modo de fazer’, termo que é comparado ao referente ‘campo simbólico’, indicando um contraste de sentido, ao afirmar que o aprendizado da *frivolité*, através das gerações, encontra-se mais ‘no campo simbólico’ do que na ação de produzir a renda. Em seguida, ela apresenta um participante, uma abstração, expressa em ‘significâncias sociais e culturais’ que é depois presumida pelas palavras ‘construídas’, ‘determinadas’ e ‘sustentadas’, de modo a ressaltar a cultura da arte do *frivolité*.

Trecho 2 do RH 2

A renda francesa chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira, que aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE. Ao regressar a Orobó, ensinou [e ensina] por muito esta arte, repassando para as filhas, netas e amigas.

“Ta com uns 70 anos que eu faço o frivolitê, e ensinei 22 anos, faço ate hoje e botei o município pra frente o município só sabe frivolitê mode eu, esse ano eu recebi um aviso pra ir pra sala dos mestre em Recife na FENEARTE, a primeira professora aqui do frivolitê foi eu, eu to bem porque eu vejo muita coisa adiantada no frivolitê. Eu não sei só frivolitê não, mas hoje em dia eu to só no frivolitê, mas eu sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio, e se for ainda hoje sei mais minha vista ta muito ruim, minhas filhas e minhas netas tudo faz que aprenderam comigo” (LOPES, 2016).

Quanto à segunda parte do texto em análise, percebemos que se é presumida a identidade do participante ‘A renda Frivolité’ com o uso da expressão ‘A renda francesa’, qualificando-a, pelo uso do adjetivo ‘francesa’. Também podemos verificar recursos de rastreamento e manutenção dessa identidade em ‘a arte’ e ‘esta arte’.

Verificamos ainda que uma nova identidade é apresentada, com a utilização do nome ‘Sra. Rosa Antônia Pereira’, rastreada, no texto, pelo uso do pronome ‘que’, pela elipse em ‘ensinou e ensina’ e pela introdução dos referentes ‘as filhas, netas e amigas’. Esses itens de referência encontram sentido, no decorrer do texto, na voz da artesã Sra Rosa Antônia Pereira, inserida, pela autora, para legitimar seu discurso e para fazer com que o leitor realize a compreensão dos significados dos referentes anteriormente apresentados.

É oportuno citar também que, com a inserção da voz da artesã Sra. Rosa, no texto, podemos verificar a exemplificação de referência exofórica, que, segundo Martin e Rose (2007), é a mais difícil de exemplificar em textos escritos, já que, geralmente, pode ocorrer no curso do discurso oral, e recorremos ao contexto situacional para encontrar sentido. Assim, analisando tal trecho, percebemos que o referente expresso pelo dêitico ‘eu’ e todos os recursos de rastreamento e manutenção que presumem a sua identidade, no discurso, são referências exofóricas, que são expressas por elipse e por referência de posse em: ‘ensinei’, ‘faço’, ‘botei’, ‘Eu não sei’, ‘eu to só’, ‘eu sabia’, ‘sei’, ‘minha vista’, ‘minhas filhas’, ‘minhas netas’ e ‘comigo’.

Ainda nesse trecho, vemos o uso de determinantes indefinidos, para a introdução de coisas no texto, em: ‘uns 70 anos’ e ‘um aviso’. Além de encontrarmos um tipo de referência comparativa em ‘a primeira professora’ e ‘muita coisa adiantada’.

Há também uma referência ponte, mediante anáfora indireta, que se apoia na ideia de artesanato, expressa pela Sra Rosa quando a mesma diz ‘eu não sei só *frivolité* não’ e indica que ‘ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio’ são tipos de artesanatos que ela também produz.

O termo ‘tudo’, na fala da artesã Rosa Pereira, refere-se às filhas e netas, revelando um uso informal da palavra ‘tudo’ no sentido de ‘todas’, que funciona como referência de texto no relato.

Trecho 3 do RH 2

Josefa Pedrosa de Oliveira, conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos. “Eu e minhas duas irmãs aprendemos a produzir o frivolité ainda crianças com a nossa mãe”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolité, se errar tem que cortar a linha e começar de novo”(CABRAL, 2012).

Nessa parte do texto, a autora apresenta mais uma personalidade, que produz o artesanato *frivolité*, ‘Josefa Pedrosa de Oliveira’, e realiza o seu rastreamento com as seguintes expressões: ‘conhecida como Zefinha’, ‘filha de d. Rosa’ e ‘que’. Também foi introduzido a voz de Josefa Pedrosa de Oliveira, na qual o uso de referência exofórica foi verificado em: ‘eu’, ‘minhas duas irmãs’, ‘nossa mãe’. Nesse fragmento, vemos ainda uma referência ponte em ‘a linha’ que encontra sentido no termo *frivolité*. E recursos de identificação para apresentar coisas no discurso, de modo a detalhar como é a técnica da *frivolité* em relação ao crochê, por meio do emprego de referentes com determinante indefinido, conforme vemos na expressão ‘um erro’.

A expressão ‘a render’ é uma referência de texto que rotula o co-texto subsequente ‘a produzir a *frivolité*’.

Trecho 4 do RH 2

Em Pernambuco, **OROBÓ É ÚNICO** na realização de tal arte. Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano, que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km²(TÁVORA, 1989). Seu clima – quente e úmido. População de 22.800 habitantes.

Da capital Recife, conta 116km, com rotas de acesso favoráveis à logística da frivolité. **Hospitalidade** é a marca dos anfitriões oroboenses; acolhem com cordialidade os visitantes, sejam familiares, sejam turistas. Vamos conhecer porque anunciamos: **OROBÓ: TERRA DA FRIVOLITÉ!**

No que diz respeito aos recursos de identificação e rastreamento, utilizados nesse último trecho do texto, vemos que a identidade da renda *frivolité* é rastreada com o uso da expressão ‘tal arte’. Há também a introdução da referência homófora ‘Orobó’, na qual é dada bastante destaque pela autora, pelo fato de ela colocar em caixa alta, realizar uma nota de rota de pé e fazer uso de imagens para a descrição das características geográficas da cidade. Notamos que tal manutenção e rastreamento dessa entidade são realizados por referências de posse, constatadas nas expressões ‘Sua área’ e ‘Seu clima’.

Por fim, uma referência exofórica também é verificada em ‘nosso município’. Dela mais agentes conhecidos pelos interlocutores são citados, como vemos em: ‘Espinhaço da Serra do Laureano’ e ‘um dos contrafortes da Chapada da Borborema’. Neste último, a autora classifica e descreve a Serra do Laureano, empregando a expressão com determinante indefinido. Uma característica de recurso de identificação, apontada por Martin e Rose (2007), por ser uma forma linguística comum para descrever e classificar coisas no texto.

Com base nos RHs analisados, vimos que os referentes encontrados no discurso, responsáveis por operar os gatilhos de significados, confirmam as ideias apresentadas, nesta dissertação, concernentes à importância dos recursos de identificação para a coesão textual, construção e compreensão de sentidos no texto. Haja vista que Eggins (2002) e Koch (2002) já definiram que tais ações discursivas são estratégias de dizer do produtor/falante, que contribuem para o entendimento dos textos pelo falante/ouvinte.

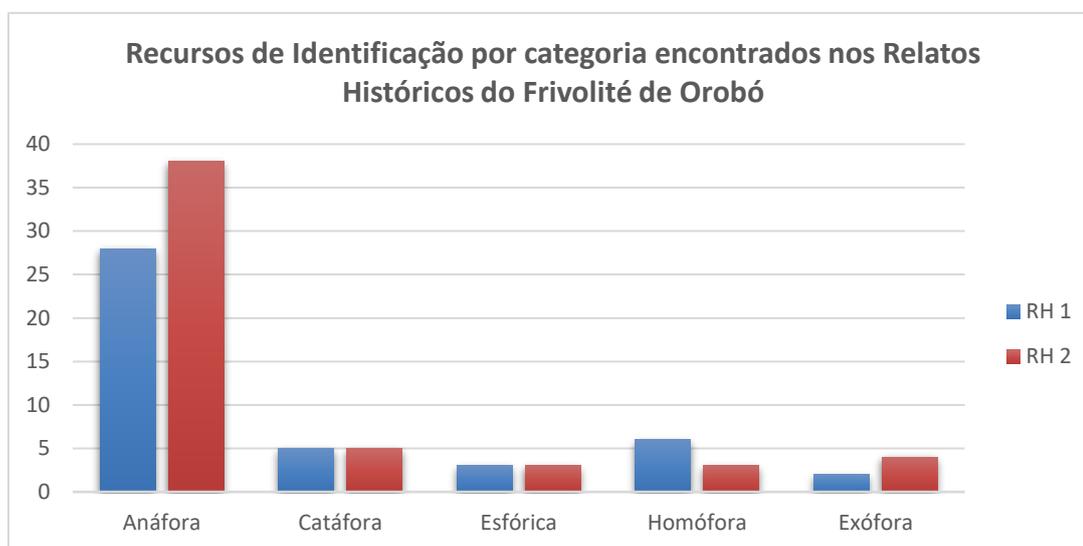
Algo que se faz procedente no RH 1 e no RH 2, mediante à análise apresentada, que demonstra como a produtora do texto optou por formas distintas para manter e rastrear os referentes, com a finalidade de produzir significados ao discurso e se fazer entender pelo seu interlocutor. Um dado comum a ser considerado na elaboração de propostas didáticas com vistas à promoção do letramento.

Assim sendo, os textos analisados apresentaram a ocorrência dos seguintes recursos de identificação, com movimentos de sentidos para dentro (anáfora, catáfora e referência esfórica) e para fora do texto (referência homófora e exófora). Como podemos observar no gráfico a seguir.

Nesse gráfico, verificamos que o uso de referências endofóricas, por meio de anáfora, foi predominante nos relatos, condizendo com as teorias de Martin e Rose (2007, p.169) de que, geralmente, na escrita, o lugar mais óbvio para se procurar o sentido de uma identidade

presumida é no texto, através das pistas linguísticas, e que, na maioria das vezes, encontramos sentido olhando para trás. Embora a referência catafórica também predomine, entretanto, em menor quantidade, como vimos no corpus analisado.

Gráfico 1 - Recursos de Identificabilidade de Referentes no texto



(Organizado pela autora)

Dentro do movimento semântico endofórico, verificamos ainda, pelo Gráfico 1, que a referência esfórica também ocorreu, nos dois relatos, todavia com um número muito inferior ao da anafórica.

A recuperabilidade de referentes fora do texto, por meio de referência exófora e homófora foi vigente no *corpus*. A homófora ocorreu em maior incidência nos textos analisados do que a referência exófora. Se considerarmos que o gênero examinado tem, em sua característica, a finalidade de envolver a construção e a manutenção da ordem social de maneira mais ampla, por isso, relata os costumes de um povo e de entidades conhecidas. Logo, a presença de referência homófora é pertinente, principalmente, associada a referentes de cultura ligados ao estudo da História, conforme vimos em ambos relatos.

Dos achados sobre as estruturas linguísticas utilizadas nos dois relatos, para exprimir referentes textuais, responsáveis pela manutenção de sentido no texto, verificamos as seguintes expressões, dispostas no Quadro 9:

Quadro 9 – Recursos de Identificação utilizados nos Relatos Históricos

Tipos de Referência e recursos utilizados					
	Apresentação	Pressuposto	Posse	Comparativa	Texto
RH1	O, os, a, as, Um, umas. alguns, Toda Certa Nomes sem determinantes	a	Seu sua	Outras, primeiro primeira antiga duas várias Tanto, quanto	
RH 2	A, as, os, o, através da, uma, uns, um, tudo Nomes sem determinantes	Essa, isso, isto, esta, esse, como, tal	Minha seu, sua nossa	Antigas, ou, que	Isso Certa indefinição

(Organizado pela autora)

No Quadro 9, as formas linguísticas que configuram referentes, nos relatos aqui examinados, confirmam o padrão explicitado por Martin e Rose (2007), em suas análises de texto em Língua Inglesa, que mostraram como expressões mais comuns de realizar referências nos discursos: o uso de artigos indefinidos para apresentar identidades e dos definidos para presumir algo já citado no texto ou conhecido culturalmente pelo leitor. E também as ditas ‘anomalias’ no uso de determinantes indefinidos para presumir referentes, como também a utilização de numerais, qualidades e pronomes indefinidos para indicar comparações no texto.

Finalizada as análises do sistema de identificação no *corpus* escolhido, partimos para verificação dos recursos de periodicidade no RH1 e no RH2, conforme observamos na próxima seção.

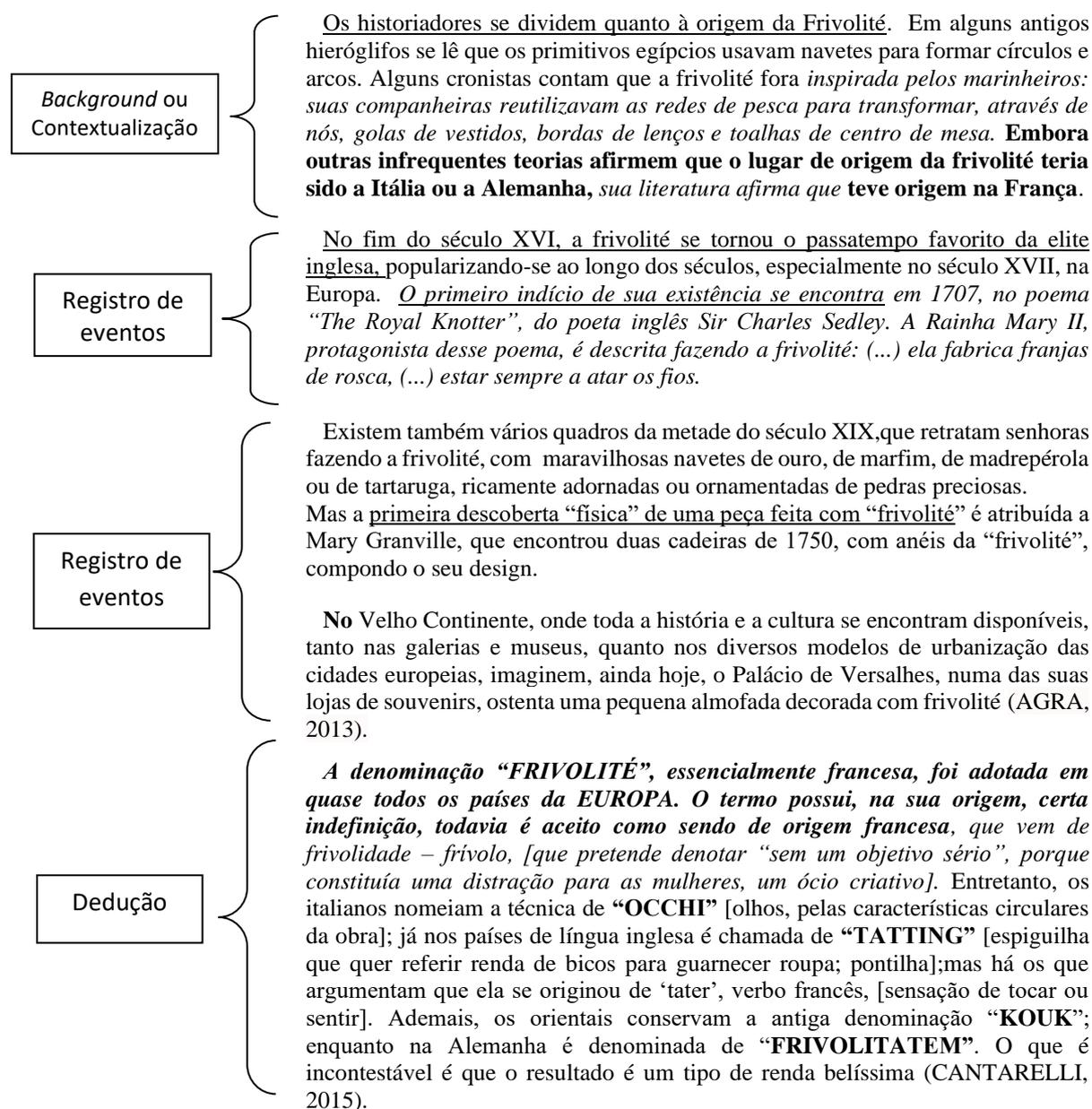
4.1.2.2 Recursos linguísticos de periodicidade nos Relatos históricos estudados

Para uma melhor análise dos recursos de periodicidade nos textos, é importante localizar os estágios do gênero em questão. Por conta disso, os textos a seguir foram destacados, marcando cada fase do discurso¹¹. Depois, sistematizamos um quadro com o fluxo informacional de cada RH¹², para indicar os níveis de onda de tema e novo. Conforme, vemos na análise do RH1 dentro do Sistema de Periodicidade:

¹¹ Destacamos os estágios de cada RH analisado, para mostrar, de forma explícita, cada fase do discurso e assim facilitar o entendimento do fluxo de informação.

¹² A sistematização do fluxo discursivo do *corpus*, em quadros, serve para apresentar como funciona a sobreposição de ondas informacionais nos textos, uma vez que os Temas e Novos em todas as suas formas funcionam, segundo Martin e Rose (2007) e Rose e Martin (2012), simultaneamente no discurso.

HISTÓRIA UNIVERSAL DA FRIVOLITÉ



Analisando o texto, percebemos a estrutura de RH (*background*, Registro de eventos e dedução), destacada por Martin e Rose (2008) e por Coffin (2004), em que o parágrafo introdutório apresenta uma contextualização, acerca da origem da renda *frivolité*, indicando o estágio de *background*, o qual se inicia com um tema não-marcado “Os historiadores”, um participante apresentado como âncora para a estruturação da informação.

O elemento novo dessa sentença em “se divide quanto à origem da *frivolité*” marca o empacotamento da informação que será destilada, ao longo do texto. Ele também serve de oração tópica, possibilitando ao leitor prevê a informação que está por vir no parágrafo. Além de guardar o dado sobre a temática da renda *frivolité*, uma entidade que é bastante retomada no decorrer do discurso.

Do segundo ao quinto parágrafos, observamos um seguimento de eventos com a presença de marcas de tempo (No fim do século XVI, em 1707), apresentando um novo estágio do discurso – o registro de eventos. Essa fase do texto se inicia, no segundo parágrafo, no qual verificamos um tema marcado, expresso por “No fim do século XVI”, com a finalidade de focar a atenção do leitor para o início de uma nova etapa discursiva e para a apresentação de um novo espaço de tempo. Corroborando com as ideias de Halliday e Matthiessen (2004). Martin e Rose (2007) e Rose e Martin (2012), quanto à ocorrência de temas marcados nos textos, em relação ao pico de proeminência textual e à indicação de novas fases do discurso.

No último parágrafo, verificamos o estágio de dedução, em que a autora reafirma a ideia apresentada sobre a origem do artesanato e tenta expressar a significância histórico-cultural da renda, com a citação da voz do outro, expressa na oração “O que é incontestável é que o resultado é um tipo de renda belíssima (CANTARELLI, 2015).”

Quanto ao detalhamento do fluxo de informação textual, o RH1 apresenta um ritmo de ondas menores e maiores de informação, sobrepostas no discurso, de maneira hierárquica. Como podemos verificar no quadro a seguir que distribui a informação do RH, no nível da sentença, do parágrafo e do texto. Desse modo, percebemos que os pares Tema/Novo, HiperTema/HiperNovo, e MacroTema /macroNovo organizam discursivamente a informação veiculada.

Quadro 10 Quadro de organização de fluxo textual do RH 1

Sentença			Parágrafo	Texto	
	Tema marcado	Tema Não-marcado sujeito	Novo	Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité	HISTÓRIA UNIVERSAL DA FRIVOLITÉ DA MacroTema II
1		Os historiadores	se dividem quanto à origem da Frivolité	HiperTema	

2	Em alguns antigos hieróglifos ,	se lê que	os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos.	Em alguns antigos hieróglifos se lê que os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos.	Elaboração	Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité. Em alguns antigos hieróglifos se lê que os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos. Alguns cronistas contam que a frivolité fora <i>inspirada pelos marinheiros: suas companheiras reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa.</i>	MacroTema I
3		os primitivos egípcios	usavam navetes para formar círculos e arcos	Alguns cronistas contam que a frivolité fora <i>inspirada pelos marinheiros: suas companheiras reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa.</i>			
4		Alguns cronistas	contam que a frivolité fora <i>inspirada pelos marinheiros:</i>				
5		<i>suas companheiras</i>	<i>reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa</i>				
6		Embora outras infrequentes teorias	afirmem que	Embora outras infrequentes teorias afirmem que o lugar de origem da frivolité teria sido a Itália ou a Alemanha, <i>sua literatura afirma que</i> teve origem na França.			
7		O lugar de origem da frivolité	teria sido a Itália ou a Alemanha,		HiperNovo		
8		<i>sua literatura</i>	<i>afirma que</i> teve origem na França.				
9	No fim do século XVI,	a frivolité	se tornou o passatempo favorito da elite inglesa ,	No fim do século XVI, a frivolité se tornou o passatempo favorito da elite inglesa,			HiperTema
10		<i>(frivolité)</i>	popularizando-se ao longo dos séculos especialmente no século XVII, na Europa	popularizando-se ao longo dos séculos, especialmente no século XVII, na Europa.			
11		O primeiro indício de sua existência	se encontra em 1707, no poema “The Royal Knotter”, do poeta inglês Sir Charles Sedley	O primeiro indício de sua existência se encontra em 1707, no poema “The Royal Knotter”, do poeta inglês Sir			

12		A Rainha Mary II, protagonist a desse poema,	é descrita fazendo a frivolidé	Charles Sedley. A Rainha Mary II, protagonista desse poema, é descrita fazendo a frivolidé:		
13		Ela	fabrica franjas de rosca, (...).	(...) ela fabrica franjas de rosca, (...) estar sempre a atar os fios.		
14		(ela)	estar sempre a atar os fios			
15		Existem vários quadros da metade do século XIX,	que retratam	Existem também vários quadros da metade do século XIX, que retratam senhoras fazendo a frivolidé,	HiperTema	
16		senhoras	fazendo a frivolidé, com maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madrepérola ou de tartaruga, ricamente adornadas ou ornamentadas de pedras preciosas.	com maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madrepérola ou de tartaruga, ricamente adornadas ou ornamentadas de pedras preciosas.		
17		Mas a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolidé	é atribuída a Mary Granville,	Mas a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolidé” é atribuída a Mary Granville,	HiperTema	
18		(que)	encontrou duas cadeiras de 1750, com anéis da “frivolidé”, compondo o seu design	que encontrou duas cadeiras de 1750, com anéis da “frivolidé”, compondo o seu design.		
19	No Velho Continente	toda a história e a cultura,	se encontram disponíveis tanto nas galerias e museus, quanto nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias.	No Velho Continente, onde toda a história e a cultura se encontram disponíveis, tanto nas galerias e museus, quanto nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias, imaginem, ainda	HiperNovo	

20	ainda hoje	o Palácio de Versalhes, numa das suas lojas de souvenirs	ostenta uma pequena almofada decorada com frivolité (AGRA, 2013).	hoje, o Palácio de Versalhes, numa das suas lojas de souvenirs, ostenta uma pequena almofada decorada com frivolité (AGRA, 2013).		
21		A denominação “FRIVOLITÉ”, essencialmente francesa,	foi adotada em quase todos os países da EUROPA		A denominação “FRIVOLITÉ”, essencialmente francesa foi adotada em quase todos os países da EUROPA. O termo, possui, na sua origem, certa indefinição é aceito como sendo de origem francesa <i>que, vem de frivolidade – frívolo que pretende denotar “sem um objetivo sério”, porque constituía uma distração para as mulheres, um ócio criativo</i>]. Entretanto, os italianos nomeiam a técnica de “OCCHI” [olhos, pelas características circulares da obra]; já nos países de língua inglesa é chamada de “TATTING”	MacroNovo
22		O termo,	possui, na sua origem, certa indefinição			
23		(o termo)	é aceito como sendo de origem francesa			
24		<i>que,</i>	<i>vem de frivolidade – frívolo</i>			
25		<i>que</i>	<i>pretende denotar “sem um objetivo sério”,</i>			
26			<i>porque constituía uma distração para as mulheres, um ócio criativo</i>].			
27		Entretanto, os italianos	nomeiam a técnica de “OCCHI” [olhos, pelas características circulares da obra];			
28	já nos países de língua inglesa	<i>(frivolité)</i>	é chamada de “TATTING” [
29		espiguiha que	quer referir renda de bicos para guarnecer roupa			
30		Mas há	os que argumentam			
31		que ela	se originou de ‘tater’, verbo francês, [sensação de tocar ou sentir].			

32		Ademais, os orientais	conservam a antiga denominação “ KOUK ”;		
33	enquanto na Alemanha	(<i>frivolité</i>)	é denominada de “ FRIVOLITAT EM ”		
34		”. O que e	é incontestável		
35		é que o resultado	um tipo de renda belíssima (CANTARELLI, 2015).		

(Organizado pela autora)

Ao analisar o quadro anterior, vimos que, com relação à posição temática das orações ¹³, foi verificado um número maior de ocorrências de temas não marcados, mostrando, segundo Martin e Rose (2003) e Halliday e Matthiessen (2004), que isso é algo comum no desenvolvimento dos textos, até porque a incidência desse tipo de tema constrói a tessitura textual, ao proporcionar uma continuidade discursiva.

Conforme observamos no quadro, muitas vezes, o novo é tema de oração seguinte, tal qual apresentado nas orações (01) e (02). Há também presença de elipses, a exemplo das orações (10), (14), (23), (28) e (31), que mostram retomadas para manutenção do tema principal (10), (23), (28) e (31) e dos temas secundários (14), fazendo o texto fluir e marcando a referência da identidade a ser discutida.

É interessante observar que os temas não-marcados que se referem à renda *frivolité* dão sequência ao relato. Para Martin e Rose (2003), isso ocorre porque é, no entorno desse tipo de tema, que as informações novas estão como forma de orientar o leitor, a compreender quem é a entidade mais importante no discurso. Portanto, a identidade da renda é revelada de diversas maneiras no decorrer do texto.

Desse modo, os demais temas não-marcados, observados no texto, mantém uma relação de continuidade de ideia no parágrafo, destilando a informação da temática abordada, seja como recurso mantenedor do tema, representado pelo uso do pronome que (18),(19).(24),(25),(31) e pelo emprego de pronomes possessivos (5) e (8), seja por escolhas lexicais, que apresentam abstrações e rotulam a informação subsequente.

¹³ As análises concernentes à posição temática, neste estudo, serão mais restritas a organização da informação do fluxo textual. Mesmo que, quando necessário, se faça menção à relevância da estrutura temática como estratégia de progressão do tema, esta será considerada como uma contribuição léxico-gramatical para o estudo semântico – discursivo do texto pretendido nesta dissertação.

No que concerne aos temas marcados, estes são utilizados, no texto, para indicar circunstâncias de tempo e de lugar e também para marcar fases do discurso. Verificamos que, na oração (9), uma circunstância de tempo inicia a fase de registro de eventos do RH 1 e, na sequência, apresenta a *frivolité* como sujeito da oração, iniciando uma discussão acerca da origem desse artesanato, enquanto passatempo da elite inglesa.

Alguns temas marcados servem também para chamar a atenção do leitor para a informação do tema principal, em que podemos verificar a construção de uma tese no discurso. Como é o caso das orações (2), (20), (28) e (33). Quanto ao tema não-marcado da oração (19), vimos que ele retoma o fato da existência da *frivolité* na Europa e marca o início de uma comparação, abrindo a paragrafação com uma onda de informação maior que é o hiperNovo.

No que diz respeito à organização de informação no nível do parágrafo, podemos verificar que, no primeiro parágrafo, há o hiperTema, um recurso de periodicidade que antecipa ao leitor as informações que se seguirão no discurso, como afirmam Martin e Rose (2007). Nesse caso, vemos um hiperTema em “Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité” e depois a elaboração dele¹⁴, nela, a informação é desenvolvida para a organização da tese, apresentando a posição de alguns cronistas sobre a origem da renda. Para destacar isso, foi inserida, pela autora, a exemplificação de como as companheiras dos marinheiros utilizavam os pontos dessa arte.

Percebemos ainda que essa parte do texto é finalizada com um hiperNovo, em que se retoma a divisão de opiniões quanto à origem da *frivolité* e levanta-se a ideia de que isso ocorre, mesmo que a literatura sobre esse artesanato aponte para uma possível origem francesa.

Ainda no plano da paragrafação, o fluxo informacional do texto segue com mais um hiperTema “No fim do século XVI, a *frivolité* se tornou o passatempo favorito da elite inglesa, popularizando-se ao longo dos séculos, especialmente no século XVII, na Europa”, que é elaborado pelo período seguinte, no qual se discorre sobre a primeira evidência da existência da *frivolité* em 1707, e também descreve a Rainha Mary II fazendo a renda.

Já no terceiro e quartos parágrafos, há orações tópicas que podemos considerar como hiperTemas. No terceiro parágrafo, vemos um hiperTema que trata da existência de vários quadros da metade do século XIX, com senhoras fazendo o artesanato. Já no quarto, o

¹⁴ Segundo Martin e Rose (2003), a forma com que a informação do hiperTema é prevista ou destilada no parágrafo do texto é denominada por Halliday (1994) de elaboração.

hiperTema é o tópico do texto que revela a primeira descoberta física de uma peça de *frivolité*, feita por Mary Granville. Ambos mostram a previsão do que se falará nos trechos do texto em questão.

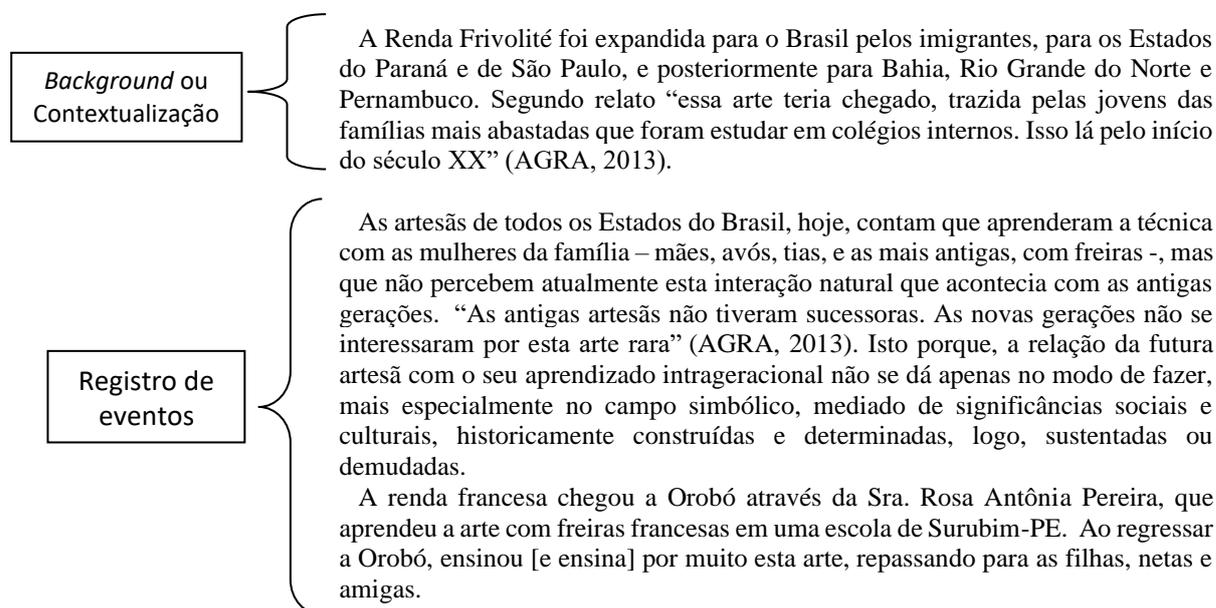
No parágrafo seguinte, uma fase do texto é encerrada pelo hiperNovo, em que a autora retoma a Europa com a expressão “Velho Continente” e apresenta uma referência comparativa para mostrar os lugares onde a história e a cultura são disponibilizadas ao público. A autora lança essa informação, para sustentar a ideia de que, ainda hoje, há uma peça da renda *frivolité* que decora uma almofada no Palácio de Versalhes.

Já no nível do texto, vemos que este apresenta duas camadas de MacroTema, macroTema 2 que é o título do texto e o MacroTema 1 que corresponde a introdução do primeiro parágrafo, os quais, de um modo geral, antecipam para o interlocutor as informações que serão discutidas no relato.

Há também um macroNovo no último parágrafo, que retoma a temática da origem *frivolité*, citando uma indefinição na denominação da renda, no intuito de mostrar que, embora o vocábulo *frivolité* seja essencialmente francês, há, na Europa, outras denominações para esse artesanato. Com isso, a autora finaliza o RH1.

Agora, para dar início ao estudo dos recursos de periodicidade do RH2, seguiremos com a estrutura esquemática do gênero. Portanto, O RH2 apresenta a seguinte estruturação:

DA FRANÇA AO NOSSO OROBÓ



Registro de eventos

Ta com uns 70 anos que eu faço o frivolité, e ensinei 22 anos, faço ate hoje e botei o município pra frente o município só sabe frivolité mode eu, esse ano eu recebi um aviso pra ir pra sala dos mestre em Recife na FENEARTE, a primeira professora aqui do frivolité foi eu, eu to bem porque eu vejo muita coisa adiantada no frivolité. Eu não sei só frivolité não, mas hoje em dia eu to só no frivolité, mas eu sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio, e se for ainda hoje sei mais minha vista ta muito ruim, minhas filhas e minhas netas tudo faz que aprenderam comigo” (LOPES, 2016).

Josefa Pedrosa de Oliveira, conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos. “Eu e minhas duas irmãs aprendemos a produzir o frivolité ainda crianças com a nossa mãe”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolité, se errar tem que cortar a linha e começar de novo”(CABRAL, 2012)

Dedução

Em Pernambuco, **OROBÓ É ÚNICO** na realização de tal arte. Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano, que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km²(TÁVORA, 1989). Seu clima – quente e úmido. População de 22.800 habitantes.

Da capital Recife, conta 116km, com **rotas de acesso favoráveis** à logística da frivolité.

Hospitalidade é a marca dos anfitriões oroboenses; que acolhem com cordialidade os visitantes, sejam familiares, sejam turistas. Vamos conhecer porque anunciamos: **OROBÓ: TERRA DA FRIVOLITÉ!**

Notamos que o RH 2 apresenta a mesma estrutura, proposta por Martin e Rose (2012) e Coffin (2007). No primeiro parágrafo, vemos o *background*, em que é apresentada uma breve contextualização de como ocorreu a expansão da renda *frivolité* pelo Brasil, pontuando alguns estados brasileiros que produzem o artesanato, um deles é Pernambuco, onde o município de Orobó está localizado. Vemos também que o elo familiar, responsável pela difusão do artesanato, é uma informação que dá continuidade ao discurso, configurando-se ainda como um fato gerador das principais ondas de informações do texto, relacionadas ao participante “A renda *Frivolité*”.

Do segundo ao quarto parágrafos do RH 2, observamos uma nova fase no discurso, o registro de eventos, que tem sua linha informacional alicerçada na apresentação do participante “As artesãs de todos os Estados do Brasil”, pelo qual as novas informações estão concentradas. Nesse ponto, pelo emprego de circunstâncias de tempo e referências comparativas, podem ser verificados, na estruturação discursiva do texto, aspectos semelhantes aos apontamentos de

Martin e Rose (2008) sobre como os marcos de ondas¹⁵ de informação são organizados em RHs, para destacar níveis de estruturas temporais na narrativa histórica.

No caso do RH 2 analisado, vemos que a primeira onda, constituinte desse relato, está marcada pela circunstância de tempo ‘hoje’ em: “As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família”; a segunda e a terceira ondas estão marcadas, no texto, pelas referências comparativas “antigas” e “novas”, inseridas pela autora, na citação da voz do outro, em: “As **antigas** artesãs não tiveram sucessoras. As **novas** gerações não se interessaram por esta arte rara”. Nesse trecho, também podemos perceber o fato histórico-cultural na perspectiva do presente e do passado, algo bem típico desse gênero de texto.

Ainda relatando eventos da expansão da *frivolité* no Brasil, fundamentais ao entendimento do leitor, a autora do texto chega, enfim, a temática sobre a difusão dessa arte em Orobó, já que ela lança isso como título do RH. Dela, uma quarta onda de informação pode ser percebida - a que trata da chegada da renda ao município, conforme observamos no seguinte excerto: “A renda francesa chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira que aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE”.

A fase de registro de eventos é encerrada com uma nova informação no discurso e é encaixada, no texto, por meio de um tema marcado, no início do período, como percebemos em: “Ao regressar a Orobó, ensinou [e ensina] por muito esta arte, repassando para as filhas, netas e amigas.” Essa ideia é complementada pela inserção do discurso do outro, o depoimento de uma artesã e as explicações sobre ele, uma estratégia de escrita que serve para dar mais credibilidade ao fato relatado.

No que concerne à fase da Dedução, esta pode ser verificada, quando a produtora do texto expressa a significação histórico-cultural da presença da arte em Orobó, ao explicar que o município é o único do estado a produzir essa renda. Para isso, a autora destaca esse dado em caixa alta, tal qual vemos em: “Em Pernambuco, **OROBÓ É ÚNICO** na realização de tal arte.” Posteriormente, ela apresenta dados sobre o município e convida todos para conhecer porque Orobó é considerada “a Terra da *frivolité*”.

¹⁵ Nesse caso, devemos entender as ondas do RH2, como sendo picos de informação em sequência temporal, também apontado por Martin e Rose (2008), que em suas análises de textos em língua inglesa, evidenciou, em relatos históricos sobre o refúgio de vietnamitas, o termo ‘onda’, empregado no co-texto, enquanto movimento histórico da época, achado esse que coincidiu com os picos de informação textuais e os estágios do texto.

Quanto ao fluxo de informação textual do RH2, podemos observar diferentes níveis na sobreposição de ondas de tema e novo, apresentando-se no nível da sentença, do parágrafo e do texto. Como podemos verificar no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11: Organização de fluxo discursivo do RH 2

Sentença			Parágrafo	Texto
	Tema marcado	Tema Não-marcado sujeito	Novo	
1		A Renda Frivolité	Brasil pelos imigrantes, para os Estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco.	A Renda Frivolité foi expandida para o Brasil pelos imigrantes, para os Estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco.
				HiperTema
				DA FRANÇA AO NOSSO OROBÓ
				MacroTema II
2	Segundo relato	essa arte	teria chegado, trazida pelas jovens das famílias mais abastadas	Segundo relato “essa arte teria chegado, trazida pelas jovens das famílias mais abastadas que foram estudar em colégios internos. Isso lá pelo início do século XX” (AGRA, 2013).
3		que	foram estudar em colégios internos	
4		Isso	lá pelo início do século XX	
5		As artesãs de todos os Estados do Brasil	,hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família – mães, avós, tias,	
6		e as mais antigas,	com freiras	As artesãs de todos os Estados do Brasil hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família – mães, avós, tias, e as mais antigas, com freiras,
				HiperTema
7		mas que	não percebem atualmente esta interação natural	,mas que não percebem atualmente esta interação natural que acontecia com as antigas gerações. “As antigas artesãs não tiveram sucessoras. As novas gerações
8		Que	acontecia com as antigas gerações	
9		As antigas artesãs	não tiveram sucessoras	
				Elaboração
				MacroTema I

10			As novas gerações não se interessaram por esta arte rara”	não se interessaram por esta arte rara” (AGRA, 2013).		
11		Isto	(ocorre) porque	Isto porque, a relação da futura artesã com o seu aprendizado intrageracional não se dá apenas no modo de fazer, mais especialmente no campo simbólico, mediado de significâncias sociais e culturais, historicamente construídas e determinadas, logo, sustentadas ou demudadas.	HiperNovo	
12		a relação da futura artesã com o seu aprendizado o intrageracional	não se dá apenas no modo de fazer			
13	,mais especialmente	(a relação da futura artesã com o seu aprendizado o intrageracional)	(se dá) no campo simbólico mediado de significâncias sociais e culturais, historicamente construídas e determinadas			
14		logo, (significâncias)	sustentadas ou demudadas			
15		A renda francesa	chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira,	A renda francesa chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira,	HiperTema	
16		Que	aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE	que aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE. Ao regressar a	Elaboração	
17	Ao regressar a Orobó	(Rosa)	ensinou [e ensina] por muito tempo esta arte	Orobó, ensinou [e ensina] por muito tempo esta arte, repassando para as		
18		(Rosa)	repassando para as filhas, netas e amigas	filhas, netas e amigas Ta com uns 70 anos que eu faço o frivolité, e ensinei		
19	Ta com uns 70 anos	que eu	faço o frivolité	22 anos, faço ate hoje e botei o município pra frente		
20		(eu)	,e ensinei 22 anos	o município só sabe frivolité mode eu, esse ano eu recebi		
21		(eu)	, faço ate hoje	um aviso pra ir pra sala dos mestre em Recife na		
22		(eu)	botei o município pra frente	FENEARTE, a primeira professora		

23		e o município	só sabe frivolité mode eu	aqui do frivolité foi eu, eu to bem porque eu vejo muita coisa adiantada no frivolité. Eu não sei só frivolité não, mas hoje em dia eu to só no frivolité, mas eu sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio, e se for ainda hoje sei mais minha vista ta muito ruim, minhas filhas e minhas netas tudo faz que aprenderam comigo” (LOPES, 2016).					
24	esse ano	Eu	recebi um aviso						
25		Pra (eu)	ir pra sala dos mestre em Recife na FENEARTE						
26		a primeira professora aqui do frivolité	foi eu,						
27		eu	to bem						
28		porque eu	vejo muita coisa adiantada no frivolité						
29		mas eu	sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio,						
30	e se for ainda hoje	(eu)	sei,”						
31		mais minha vista	ta muito ruim						
32		minhas filhas e minhas netas tudo	Faz						
33		Que	aprenderam comigo.						
34		Josefa Pedrosa de Oliveira, conhecida como Zefinha e filha de D. Rosa	conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos				Josefa Pedrosa de Oliveira, conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos	HiberTema	
35		“Eu e minhas duas irmãs	aprendemos a produzir o frivolité ainda crianças com a nossa mãe				“Eu e minhas duas irmãs aprendemos a produzir o frivolité ainda crianças com a nossa mãe”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolité, se errar tem que cortar a linha e começar de	Elaboração	
36		(Josefa)	Lembra						
37		(Josefa)	E enfatiza que é muito mais difícil de fazer:						
38	No crochê,	um erro	é fácil de corrigir:						
39		(você)	basta desmanchar						
40		e (você)	Refazer						

41	No frivolité,	(Você)	se errar	novos”(CABRAL, 2012)		
42		(você)	tem que cortar a linha			
43		e (você)	começar de novo.			
44	Em Pernambuco	OROBÓ	É ÚNICO na realização de tal arte.	Em Pernambuco, OROBÓ É ÚNICO na realização de tal arte.	HiperNovo	
45	Geograficamente,	nosso município	se situa no Espinhaço da Serra do Laureano	Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano	HiperTema	
46		Que	é um dos contrafortes da Chapada da Borborema	que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km ² (TÁVORA, 1989). Seu clima – quente e úmido. População de 22.800 habitantes.	Elaboração	
47		Sua área	é de 126km ² (TÁVORA, 1989).	Mapa de Orobó-PE		
48		Seu clima.	– quente e úmido.			
49		População de	22.800 habitantes			
50	Da capital Recife,	(Orobó)	conta 116km, com rotas de acesso favoráveis à logística da frivolité	Da capital Recife, conta 116km, com rotas de acesso favoráveis à logística da frivolité	HiperTema	
51		Hospitalidade	é a marca dos anfitriões oroboenses;	Hospitalidade é a marca dos anfitriões oroboenses;	HiperTema	
52		Que	acolhem com cordialidade os visitantes	que acolhem com cordialidade os visitantes, sejam familiares, sejam turistas.	Elaboração	
53		(visitantes)	sejam familiares,			
54		(visitantes)	sejam turistas.			
55		Vamos	conhecer			Vamos conhecer porque anunciamos: OROBÓ: TERRA DA FRIVOLITÉ!
56		Porque (nós)	anunciamos: OROBÓ: TERRA DA FRIVOLITÉ			

(Fonte: A autora)

A predominância de temas não marcados também é verificada no RH 2, cuja função no texto está dentro da perspectiva de Martin e Rose (2003) e Halliday e Matthiessen (2004) – promover a continuidade discursiva da fase do gênero.

Assim, percebemos que, através de temas não marcados, a renda frivolidé é apresentada em (1) e retomada em (2) e (15). Esse mesmo movimento discursivo vemos em (5) pela apresentação do participante “As artesãs de todos os Estados do Brasil” e sua retomada em (6) e (9). Evidenciando a preferência da autora por esse tipo de organização temática, na alternância de etapas do RH. Observamos, então, que o tema não marcado, na oração (1), inicia o *background* e, na oração (5), marca o registro de eventos.

Em posição temática não-marcada, a utilização da palavra “que” foi verificada como estratégia de progressão do tema no período, pelo acréscimo de informações novas, tal como vemos em (3), (7), (8), (16), (33), (46) e (52). Podemos verificar essa mesma função, no texto, pelo uso de pronomes possessivos em (31), (32), (35), (47) e (48), que além de manter o tema, por retomada, apresenta um novo participante ao relato, dando seguimento ao discurso.

Os temas não marcados, mediante elipses, também evidenciam outra forma que autora utilizou para desenvolver o tópico no parágrafo. Conforme vemos em: (6), (14), (17), (18), (20), (21), (22), (25), (30), (36), (37), (39), (40), (41), (42), (43), (50), (53), (54) e (56).

A presença de elipse foi notória, nos depoimentos das artesãs, mostrando um exemplo de repetição mantenedora do tema e também uma maneira de encaixar, no discurso, o elemento novo sobre o sujeito/tema, como observamos em: (19), (20), (21), (22), (24), (25), (27). Corroborando com as análises de Haag e Rottava (2019), quando elas argumentam que, em relatos de cunho pessoal, há a incidência de temas não marcados, pelo pronome ‘eu’ ou sua forma elíptica, configurando-se como sujeito da oração, que atrai as novas informações do texto. Tendo em vista, que é no entorno do sujeito-narrador que giram os elementos discursivos novos.

No nível da sentença, ainda verificamos no RH2, que, na configuração das ondas informativas em tema e novo, são utilizadas instâncias mais abstratas para a escolha do tema não marcado, como observamos nas orações (12), (38) e (51) as quais tratam, respectivamente, dos participantes ‘relação’, ‘erro’ e ‘hospitalidade’. Isto é, da relação da futura artesã com o aprendizado intrageracional, ideia que retoma o tópico principal do parágrafo, empacotando e rotulando a informação do co-texto anterior; do erro ao produzir o artesanato, tópico citado pela artesã para explicar, em seu depoimento, a diferença do *frivolidé e* dos demais artesanatos no que diz respeito às dificuldades no ato de produzir a renda; e, da hospitalidade, uma abstração

escolhida pela autora, para ocupar a posição temática não marcada, a fim de introduzir uma característica marcante do povo oroboense.

No tocante aos temas marcados, percebemos que o RH2 possui um número maior de ocorrência dessa posição temática do que o RH1, porém, só em uma delas o tema marcado é responsável pela alternância de fase do gênero, como é visto em (44), em que uma circunstância de lugar inicia a etapa da Dedução.

Os demais temas marcados observados em (2), (12), (13), (17), (19), (24), (30) (38), (41), (44), (45) e (50) foram utilizados, no texto, para destacar o tópico para o leitor, dando mais proeminência informacional.

Percebemos também que os temas marcados por circunstâncias de tempo estão mais presentes no depoimento da artesã Rosa Antônia Pereira. Como vemos em (19), (24) e (30), de modo a organizar a informação do assunto discutido e situar o discurso, para que o interlocutor possa depreender com mais facilidade o curso informativo.

A organização discursiva do RH 2, no nível da paragrafação, é estruturada, do primeiro ao segundo parágrafos, por dois hiperTemas e suas respectivas elaborações. Podemos verificar que o primeiro hiperTema é topicalizado no texto para enfatizar a expansão da renda *frivolité* para o Brasil, um assunto depois destilado, na elaboração desse hiperTema, com o relato da chegada da arte ao Brasil pelas jovens de famílias mais abastadas.

Já o segundo hiperTema trata de como as artesãs aprenderam a técnica; mostrando, na oração tópica “As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família”, essa relação intrageracional, que faz a técnica do *frivolité* circular e se manter. Fato explicitado, na elaboração do tópico discursivo, através da comparação de como se dá essa interação entre as antigas artesãs e as novas.

No segundo parágrafo, podemos perceber também o hiperNovo, concluindo o assunto destilado no decorrer dos períodos, no qual se é empacotada a informação anterior pela referência texto “isto” que também marca uma relação de causa no texto. O dado novo está, então, no perpasso da renda, de geração em geração, estabelecendo uma retomada ao ponto de argumentação no parágrafo, pelo uso da expressão “aprendizado intrageracional”. Com isso, a autora lança o olhar do leitor para a compreensão da relação da futura artesã com a renda.

Ainda sobre o fluxo do texto na paragrafação, do terceiro ao quarto parágrafos, notamos que o terceiro hiperTema contempla o tópico discursivo que norteia o RH 2, como já foi citado, anteriormente, no marco de ondas informativas desse relato, sobre a chegada da *frivolité* a Orobó, através da Sra. Rosa Antônia Pereira. Tal fato citado desencadeia outras informações pertinentes ao entendimento do discurso, as que indicam o percurso da cultura dessa renda ao

município. Isso é, pois, revelado na elaboração desse hiperTema, em que a autora comenta como a Sra. Rosa aprendeu a *frivolité* e como ela a difundiu para Orobó. Tópico esse culminado, no texto, pela voz da própria Rosa, mediante relato.

No quinto parágrafo, encontramos o quarto hiperTema, abordando como Josefa Pedrosa de Oliveira, a Zefinha filha da artesã Rosa, aprendeu a arte do *frivolité*. A elaboração do tópico vem em seguida e conta, através da inserção do depoimento dessa artesã, como ela e suas duas irmãs aprenderam, com a mãe, a produzir a *frivolité* ainda crianças.

No sexto parágrafo, consideramos como um hiperNovo, o dado do texto detalhado na oração ” Em Pernambuco, **OROBÓ É ÚNICO** na realização de tal arte”. Apesar de não estar conforme Martin e Rose (2007) argumentam- algo que resume e se encontra no final do parágrafo, pois o dado encontrado está iniciando um. Entendemos que ele se enquadra em um nível mais alto do Novo, ao passo que acumula a informação de que Orobó é o único na produção da renda, e condiz com o revelado no MacroNovo, que a cidade é a Terra do *Frivolité*.

Do sexto ao último parágrafo, percebemos três hiperTemas. Um, no sexto parágrafo, que vai tratar da localização geográfica do município de Orobó na Serra do Laureano, que tem sua explicação na elaboração, expressa em: “é um dos contrafortes da Chapada da Borborema”, em que vemos um elemento Novo que vira Tema da próxima oração. Nos demais parágrafos, observamos outro hiperTema, que discorre sobre as rotas de acesso à produção do artesanato, exemplificado pelo mapa sinalizado. O último hiperTema retrata a hospitalidade como marca representativa dos oroboenses, sendo também elaborado quando se é falado de cordialidade aos visitantes.

No nível texto, o RH2 abarca duas camadas de macroTema. A camada um que engloba as ideias do primeiro parágrafo, situando o interlocutor na temática principal sobre como se dá introdução da produção renda no Brasil até o município e indicando a rota do *Frivolité*; a camada dois, na qual o título é apresentado, também como forma de antecipar informações ao leitor/ouvinte.

E considerando a premissa de que o MacroTema é o caminho por onde queremos ir no texto, enquanto que o MacroNovo é o caminho por onde nós já passamos (MARTIN e ROSE, 2007). Percebemos que, no RH 2, uma ideia foi delineada, no decorrer do texto, de que “Orobó é a Terra do *Frivolité*”, tese que é então retomada, por essa mesma expressão, no último parágrafo, pela qual evidenciamos o macroNovo.

Sendo assim, pelas análises do fluxo de informação dos RHs, verificamos que a predominância de temas não marcados nos textos foi evidente, com funções discursivas variadas, sendo também de grande relevância à fluidez e ao sentido do discurso. Pois,

percebemos que eles estabelecem contraste entre informações, recuperam identidades de referentes no co-texto anterior e ainda adicionam informações novas.

Já os temas marcados tiveram menor incidência de casos, porém a utilização deles, nos relatos, configura o gênero, uma vez que apresentam destaques de informações, no plano da paragrafação, bem como a marcação de etapas discursivas que caracterizam o gênero RH.

E para efeito de sistematização dos resultados obtidos, segue o Gráfico 2, que apresenta as ocorrências desses dois tipos de temas encontrados nos textos.

Gráfico 2. Ocorrência temática nos Relatos Históricos sobre a renda *Frivolité* de Orobo



(Organizado pela autora)

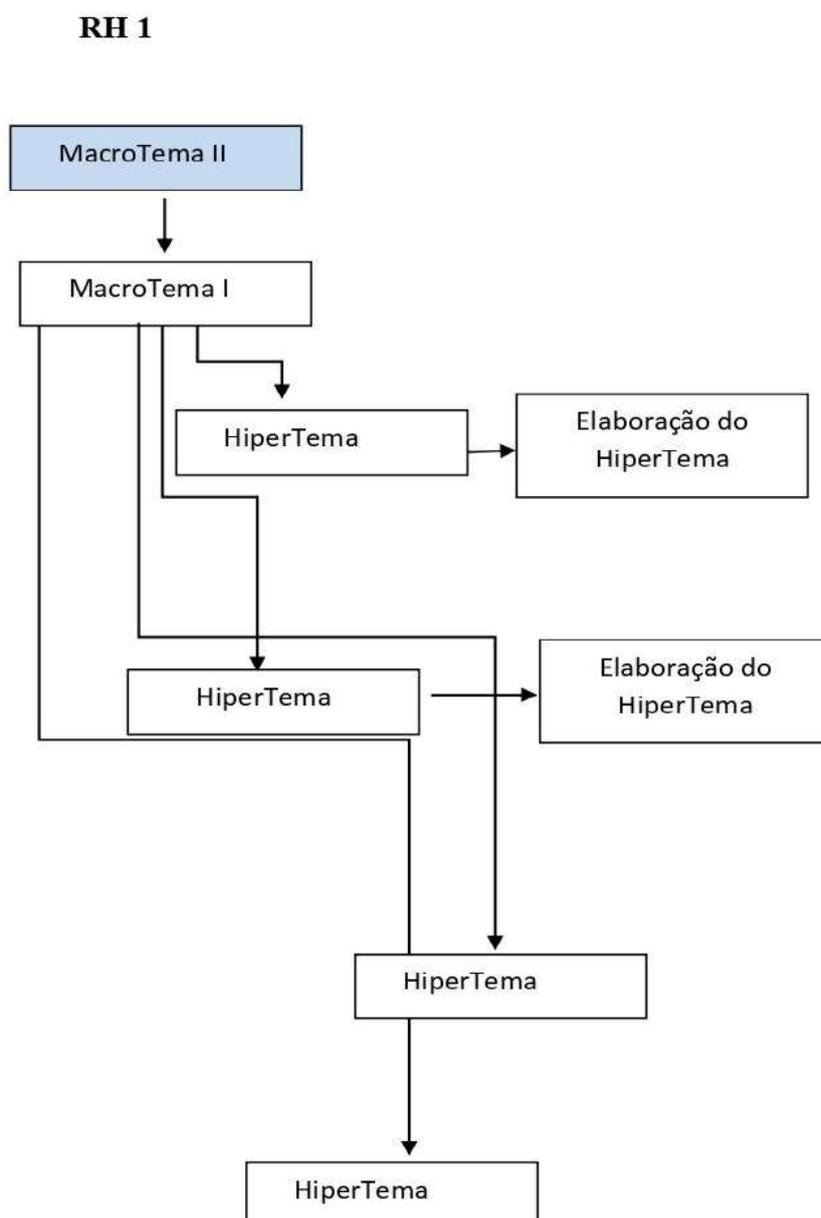
O gráfico 2 aponta para o fato de que a opção por temas não marcados, na construção do texto, foi maior no RH2 do que no RH1, em contrapartida, em ambos relatos, a escolha por esse tipo de posição temática, no complexo da oração, é bem maior do que a opção pelo uso do tema marcado. Algo que pode ocorrer, já que observamos, nas análises realizadas, que a realização temática não marcada é mais comum nos textos por ser menos proeminente e contribuir para o fluxo informacional.

Quanto à apresentação organizacional do discurso, podemos ressaltar que os relatos apresentaram os recursos de periodicidade de forma hierárquica ¹⁶. Tais recursos, então, serviram de estratégias de dizer do escritor/falante, com a finalidade de facilitar a compreensão

¹⁶ Para Martin e Rose (2007) a hierarquia de periodicidade em temas é uma estratégia de predizer fases no discurso com macroTemas e hiperTemas construindo uma hierarquia e organizando o fluxo textual.

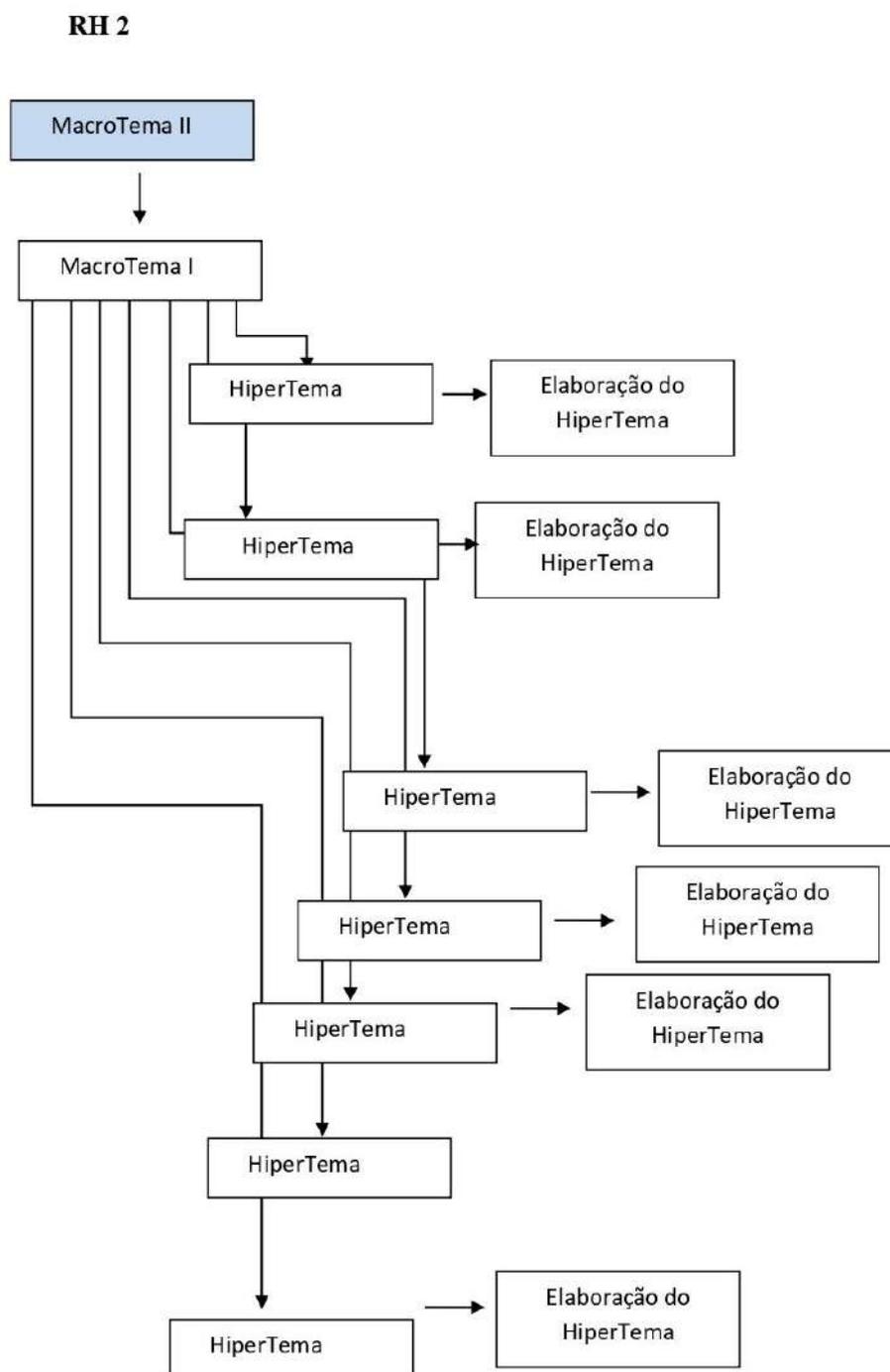
da linha discursiva pelo leitor/ouvinte. Desse modo, os fluxos discursivos que contemplam a estrutura temática, em seu nível mais alto, apresentaram – se, nos dois relatos históricos, com o seguinte formato:

Figura 9- Fluxo discursivo de organização temática do RH 1



(Organizada pela autora)

Figura 10 - Fluxo discursivo de organização temática do RH 2



(Organizada pela autora)

De acordo com os esquemas discursivos, dispostos nas Figuras 9 e 10, verificamos que a informação dos relatos, de forma macro, está organizada em macroTemas e hiperTemas, alguns elaborados, outros apenas citados no texto, mas que configuram o proceder e o ritmo do discurso. Sobre essa questão, Coffin (2007) argumenta que, em relatos históricos, localizar hiperTemas e combiná-los a dispositivos de mecanismos internos de coesão podem revelar aspectos importantes do encadeamento textual, tal qual observamos nas análises realizadas.

Após a finalização da exploração docente, sobre quais recursos de identificação e de periodicidade estão presentes nos relatos que são objetos de estudo do LINCESC. É importante seguirmos para a explanação da próxima etapa, que consiste na diagnose da situação dos discentes, com relação aos processos referenciais e à organização temática dos textos que eles produzem. Sendo, portanto, uma etapa necessária a estruturação do plano de trabalho docente.

4.2 Etapa 2 - Diagnose

Nessa etapa 2- Diagnose, primeiramente sugerimos ao professor que trace o perfil leitor e escritor do estudante, utilizando algumas atividades que envolvam gêneros textuais diversos e que mobilizem, no alunado, saberes relacionados à prática da leitura, à organização textual e à temática de valorização cultural. Depois disso, pensamos em apresentar uma tarefa que mobilize o conhecimento cultural do aluno sobre a temática em foco, com a finalidade de perceber o que esse estudante depreende da cultura local.

Na verificação da leitura discente, a ferramenta pedagógica utilizada, para o cumprimento deste item da etapa 2, é um teste no Formulário do *Google Forms*, com 15 (quinze) questões de múltipla escolha, cada uma delas com 04 (quatro) alternativas. Tal atividade de sondagem está pautada na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE).

Para a elaboração das questões, foram elencados alguns descritores relativos às práticas de leitura, às implicações de suporte e gênero, às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, à variação linguística e à coesão e coerência, com predominância de questões nesse último tópico, por se tratar da temática desta dissertação. Em razão disso, o quadro, a seguir, apresenta a relação de descritores com a questão correspondente, que serve de parâmetro para a projeção do perfil leitor da turma:

Quadro 12: Descritores abordados na atividade diagnóstica da Etapa 1 do LINCESC Perfil leitor

Descritores	Questão da atividade
Práticas de Leitura	
D6- Localizar informação explícita em um texto.	Questão 03 Questão 05. Questão 06.
D7- Inferir informação em um texto.	Questão 09
D9- Identificar o tema central de um texto.	Questão 02.
Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D13- Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.	Questão 01. Questão 15
Coesão e Coerência	
D17- Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.	Questão 11
D18-Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade (substituições e repetições).	Questão 04. Questão 07 Questão 08. Questão 12. Questão 13
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D25- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.	Questão 14.
Variação Linguística	
D26- Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor.	Questão 10

(Fonte: a Autora, adaptado do site www.avaliacaoemmonitoramentopernambuco.caeddigital.net)

Já para o diagnóstico da escrita discente, com uma carga horária estimada de 2h/a, uma atividade em PDF funciona como recurso didático e pode ser compartilhada pelos grupos de *Whatsapp* de sala de aula virtual, ou trabalhada de forma presencial na escola. Nela, há a proposição de um breve debate sobre cultura e arte, a fim de discutir os três textos de apoio para a produção subsequente de um relato escrito sobre manifestações culturais locais.

O estudante, com o auxílio do professor, deve escrever o relato na folha sobre o que lhe foi solicitado, depois enviar por foto para o professor ou entregar pessoalmente, a depender do formato da aula. É preferível que seja um texto redigido pelo aluno, para uma melhor

observação docente dos aspectos estruturais do texto escrito como: a organização de ideias, a paragrafação e a ortografia.

Para finalizar a etapa 2, ainda sugerimos, a aplicação de um *game* pela plataforma digital *wordwall.net*. Nele, cada estudante pode jogar um *quiz* e testar seus conhecimentos acerca de alguns aspectos da cultura da cidade e, em específico, sobre a renda *frivolité*. Tal atividade funciona como ativação da percepção dos estudantes em ler imagens que representam a cultura da região.

Antes de iniciar o jogo, outra estratégia de sondagem importante é a conversa inicial com a turma, que pode funcionar como uma negociação do campo com os estudantes, uma vez que, segundo Martin e Rose (2012), essa negociação é o momento em que se é compartilhado experiências e vivências acerca da temática, a ser abordada em aula, como forma de auxílio na leitura e na produção do gênero em foco. A título de sugestão, podem ser feitas perguntas como: O que você conhece sobre a história do artesanato do seu município? O que você sabe, você aprendeu de que forma? Se você aprendeu a cultura do seu município lendo, o que você costuma ler? Na sua comunidade, é comum a produção da renda *frivolité*?

As atividades da Etapa 2 – Diagnose, estão dispostas no anexo deste trabalho, assim como as atividades das demais etapas. Elas servem de sugestões para os docentes, já que os estudantes de graduação são colaboradores dessa proposta e podem adequá-las e complementá-las de acordo com a realidade.

4.3 Etapa 3- Projeto Didático

A etapa 3 do LINCESC – Projeto didático foi sistematizada, partindo da exploração docente dos recursos de identificação e de periodicidade nos RHs estudados. Pensando em aplicar, na sala de aula, os estudos semântico-discursivos dos referentes encontrados nos textos, vamos expor o desenvolvimento de um Projeto Didático, para 9º Ano do EF, tendo o *Frivolité* como campo/contexto de cultura a ser abordado nas atividades.

Para tanto, priorizamos a realização de Ciclo de Ensino e Aprendizagem, baseado na Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney, por ser um formato didático, em que a teoria da LSF é utilizada como base para o ensino e aprendizagem de textos no ambiente escolar. Servindo também de modelo para a produção de possibilidades didáticas, que venham promover práticas de ler e escrever gêneros, analisando os padrões de linguagem, constituintes do sentido no

discurso. No caso deste trabalho, buscamos os estudos dos referentes textuais e das estratégias de organização do fluxo discursivo na produção de sentido do gênero relato histórico.

Já que organizamos, em ciclos de ensino aprendizagem, a etapa 3 do Projeto do LINCESC, nos baseamos na estruturação de ciclo australiano *Reading to Learning – Ler para Aprender*. E ajustamos as fases dessa estrutura didática cíclica, de acordo com os objetivos de ensino da realidade observada no nosso projeto piloto. Até porque, conforme Paltridge (2001), a aplicação dos níveis do CEA da Escola de Sidney pode ser flexível aos propósitos de ensino elencados por cada professor.

Sendo assim, primamos por realizar as atividades de aprendizagens com o planejamento organizado nas fases de: preparação, foco, tarefa de aprendizagem, avaliação e elaboração. Atendendo aos passos do que propõe o CEA da Escola de Sidney sobre a sequenciação de fases das tarefas de aprendizagem, considerada por Christie (2002) como uma modelagem de ciclo para um trabalho efetivo com gêneros em sala.

No entanto, para um melhor resultado das atividades com o gênero escolhido, optamos por organizar a sequência de fases do ciclo externo e interno de maneira diferenciada. Desse modo, a estruturação do CEA, proposto nessa etapa 3, foi organizada em sete planificações de sequências de aprendizagem, dispostas no anexo deste trabalho, com a carga horária total de 42h/a, cujos procedimentos metodológicos detalharemos a seguir, na especificação dos níveis do ciclo.

4.3.1 Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Em conformidade com a pedagogia de gêneros da Escola de Sidney, organizamos um ciclo de aprendizagem em três níveis, sugeridos pela proposta do ciclo *Reading to Learning- Ler para Aprender*, com algumas adaptações ao nosso contexto e aos nossos objetivos de aprendizagem pretendidos para cada atividade. Nessa direção, apresentaremos as ações metodológicas propostas para cada um.

4.3.1.1 Nível 1

No nível 1, primeiramente ocorre a Preparação para a leitura mediada, em que o professor e os estudantes, com os devidos cuidados sanitários, visitam o Centro de Artesanato

de Orobó, com a finalidade de compreender o contexto social no qual os relatos históricos, analisados em sala, foram produzidos. Sendo também uma forma de promover a aproximação do estudante com a atividade artesanal *frivolité*.

Guiados pelo professor e pela artesã, responsável pelo espaço cultural visitado, os estudantes podem observar e tomar nota de informações importantes à tarefa, além de apreciar as diferentes utilizações e aplicações dadas ao artesanato. O professor pode conduzir o olhar discente para o papel da linguagem, na instanciação de gêneros textuais diversos, tais como: a Lei nº 970/2013¹⁷ que se encontra em destaque na parede do Centro, o catálogo de pontos do *Frivolité*, organizado pelas rendeiras, as notícias e as reportagens¹⁸ sobre a produção e divulgação da renda. Enfim, textos que estão no universo da cultura do *frivolité* oroboense, revelando e legitimando a importância histórico-cultural dessa atividade na identidade dos municípios.

A análise do texto da Lei e do catálogo pode ser realizada oralmente, durante a excursão ao centro. Quanto à exploração das notícias e reportagens, que divulgam o artesanato, pode ser reservado outro momento em sala de aula, em que os alunos vão socializar e colher informações sobre o campo abordado. Podendo, nesse momento, ser levado para o debate, o fato de que as notícias sobre a atuação das rendeiras em feiras de artesanato e as reportagens de redes de TV, com as artesãs municipais, são constantes no período da Semana da Cultura Municipal. Daí, o aluno pode perceber a influência dessa renda na economia e na cultura oroboense.

Para Muniz e Silva (2015), nessa fase de preparação, o docente pode realizar, com os estudantes, a leitura de qualquer texto, desde que mediada pelo educador, para que a compreensão dos significados ocorra. É importante que nesse ponto da aula, o professor também observe qual o conhecimento prévio discente sobre o campo, para direcionar os questionamentos e problematizações sobre o tema, organizar e orientar os alunos no seguimento das demais atividades do ciclo.

Na etapa de Desconstrução do gênero, constituinte do nível 1 do nosso CEA, adentramos na análise do gênero RH. Primeiramente, apresentando ao alunado o livro “*Frivolité: o encanto na ponta dos dedos*”, chamando a atenção dos estudantes para o tipo de referência esfórica, já encontrada no título. Depois, seguindo para a leitura detalhada do RH A

¹⁷ Lei Municipal nº 970/2013 que decreta o Frivolité como patrimônio imaterial do Município de Orobó e dá outras providências. Esse ato legal foi realizado na gestão do Prefeito Cléber José de Aguiar em 04/08/2013.

¹⁸ A autora da pesquisa inseriu a leitura de gêneros notícias e reportagens na proposta didática, para que o professor possa trabalhar as atividades do projeto, relacionando com outros conteúdos do currículo do 9º ano, como a análise de gêneros jornalísticos.

História Universal da Frivolité, atividade em que o estudante é orientado a responder e debater sobre os tópicos do texto e sobre a estruturação do gênero. Reconhecendo, em colaboração com o docente, a temática central, o propósito comunicativo e o suporte de veiculação desse gênero. E, conforme Oliveira e Muniz da Silva (2018), apresentar ao estudante, nessa fase do ciclo, uma metalinguagem que possa explicar esses aspectos macrotextuais em função da relação escritor e leitor.

Para isso, o professor deve explicitar o passo a passo da organização esquemática do RH, verificando as etapas e os padrões de linguagem que revelem cada fase do texto e sua relação com a produção de significado para o leitor.

E para iniciar a análise dos referentes nesse RH, é interessante que o professor faça isso de forma mais simples. Assim, ele pode iniciar, pedindo aos estudantes, que marquem, no corpo do texto, pessoas e coisas mais citadas no discurso, indicando também as diferentes formas utilizadas pela autora para se referir a elas. Depois os participantes citados em menor frequência, organizando-os em um quadro no caderno. Após, isso solicitar que eles localizem quais dos participantes do discurso são tópicos dos parágrafos e o que se é abordado sobre eles em cada trecho, relacionando a contribuição dessa informação para compreensão da temática principal e do propósito comunicativo do texto analisado.

Realizada essa ação, o docente pode fazer questionamentos com os estudantes, acerca da relevância dessas informações e das escolhas linguísticas, feitas pela autora, para efeitos de sentido no texto. É relevante que, nesses casos, o professor sempre auxilie os alunos quando necessitarem. Sobre essa questão, Rose (2007) argumenta que as dicas e o incentivo do professor, no momento da leitura, análise e modelagem do gênero, são muito importantes para o sucesso discente na atividade de aprendizagem proposta.

Já nas fases de Construção Conjunta e Construção Independente, sugerimos uma montagem de mural digital, pela plataforma *Padlet*, em que os estudantes, já familiarizados com a estrutura do gênero RH, são estimulados pelo professor a buscar outros relatos históricos, com temáticas diferentes, e compartilhar com a turma. Eles podem, por exemplo, verificar em seus livros de História, tirando fotos dos textos do livro, em documentos municipais ou na internet. Depois postarem no mural interativo, em forma de links ou de documento no formato PDF, Word ou JPG.

Na ocasião, o professor de Língua Portuguesa pode explicar a turma, a estrutura flexível de relatos dessa natureza e apontar a característica de gerenciamento de tempo cronológico para

a narração dos fatos de caráter coletivo, conforme salientado por Martin e Rose (2012). Também consideramos pertinente que o docente, mostrando exemplos nos fraseados do texto, direcione a turma a verificar as marcas de tempo no co-texto e também outras marcas linguísticas, que caracterizam as etapas do RH e revelem a significado histórico do fato abordado no texto.

Posterior a isso, seguimos para a leitura do RH “Da França até Orobó”, para que os estudantes, encorajados pelo professor, façam a análise da temática central e o reconhecimento da estrutura do gênero, de maneira independente, mediante uma atividade organizada pelo docente, que depois será corrigida coletivamente. Na oportunidade da correção, o professor explica os tipos de referência e os padrões linguísticos que podem ocorrer no texto. E passa como atividade de casa, um *game on line*, pela plataforma *wordwall.com*, sobre o estudo referencial dos dois relatos históricos analisados em sala.

No jogo, os estudantes devem combinar as expressões ou palavras com as ideias da referência (posse, comparação, resumo, etc) correspondentes. Na tela do jogo, estão as expressões no canto superior e, abaixo, espaços com as ideias a que elas estão relacionadas. Os estudantes devem preencher os espaços com movimentos, acertando o que se pede e acumulando pontos a cada questão. Para isso, devem ler, com atenção, o trecho no texto em que a palavra ou expressão se encontra, ativando a compreensão leitora sobre a função das palavras ou expressões, presentes no jogo. De modo que se possibilite a uma análise da gramática mais interativa e engajada, refletindo os efeitos de sentido para o todo do texto.

Assim, ao refletirmos sobre o estudo gramatical proposto nesse ciclo, Almeida (2017, p.302) o traduz bem, quando diz que “toda descrição linguística envolve algum tipo de compromisso” e argumenta isso, ao citar que Halliday (2004) ressalta que na gramática sistêmica o compromisso e os princípios são motivados sistematicamente e teoricamente, divergindo do que se propõe a escola tradicional. Tendo em vista essas ideias, priorizamos que nesse nível 1 do ciclo, o enfoque sistemático do estudo da referência aconteça, em sala de aula, de maneira clara e significativa.

4.3.1.2 Nível 2

No nível 2, propomos uma leitura detalhada dos depoimentos das artesãs, dispostos no livro sobre o *Frivolité*, porém, consideramos conveniente, antes disso, uma preparação para leitura e escrita com a participação da turma e do professor, em uma roda de conversa *on line*

com as artesãs da comunidade e com a professora Leonor Albuquerque, a autora do livro, analisado nesta dissertação. Essa ação é relevante para o estudante compreender as vivências e experiências dos agentes envolvidos na cultura do *frivolité* e, também, relacionar como esses significados são marcados na linguagem, com as possibilidades de registro oral e escrito, para o engajamento do interlocutor.

Nessa ótica, tal interação entre as artesãs, a autora e os educandos, na prática do ouvir, do propor e do perguntar, possibilita a compreensão da língua em uso, isto é, do significado ativo. Almeida (2017, p.302) ressalta tal ação da linguagem, corroborando com os apontamentos de Halliday, ao afirmar que no uso da língua existe sempre algo acontecendo ao mesmo tempo, visto que a linguagem representa nossas relações pessoais e sociais com os outros, e, concomitante a isso, ela é realizada e interpretada.

E continuando o passo a passo dessa atividade, partindo da roda de conversa com análise de relatos orais e depoimentos escritos, o professor pode explicitar a diferença entre o relato pessoal e o relato histórico e ainda analisar alguns trechos dos depoimentos, que compõem os relatos do livro, questionando os estudantes sobre os temas abordados e o encadeamento referencial. Atentando, ainda, para os participantes apresentados como temas do discurso e para as informações novas que circulam sobre eles, bem como sobre a referência exófora, no uso de pronomes pessoais e do tipo endofórica, no uso de pronomes de posse, muito comum nos depoimentos orais.

As questões de uso da linguagem formal e informal, incidindo nas diferentes formas de manutenção de identidade dos participantes no discurso, também podem ser levantadas, já que, como assinala Marcuschi (2001), na escrita, o autor do texto elabora mais a linguagem do que na oralidade, porque, na linguagem oral, o falante é espontâneo. Logo, de uma maneira informal, pode usar as mesmas palavras na realização de referências no discurso.

No enfoque as outras fases do nível 2, na Escrita Autônoma, o professor de Língua Portuguesa pode solicitar dos estudantes uma produção de um relato pessoal, de forma breve, que apresente a experiência que eles tiveram com o contexto da cultura *Frivolité*. Solicitar também que eles possam utilizar estratégias de identificação e periodicidade, ao redigirem os textos, de acordo com as que foram observadas e discutidas, no decorrer das aulas. Feito isso, chega o momento de realizar a reescrita individual do relato produzido, supervisionada pelo docente.

Dentre as práticas sugeridas nesse nível 2, essa mediação docente, na discussão dos estágios dos gêneros das famílias Estórias e História, é bastante importante para esclarecer ao alunado do EF, as nuances de gêneros, já conhecidos por eles, que, uma vez compreendidas, podem facilitar na hora de ler e de escrever tais textos. Enfim, o ensinar a ler o texto, analisando suas partes, para aprender novos conceitos ou discutir a linguagem. Até porque, no ciclo, o professor pode apoiar os alunos na hora de descompactar elementos do texto. (ROSE, 2007, p.6)

Nos termos de Barbosa (2017, p. 331), na abordagem desses gêneros em sala de aula, precisamos discutir sobre a "construção de estágios e sua relação com uso da língua e contexto social. Esses estágios variam de acordo com o contexto de situação e o contexto de cultura do escritor-falante." Portanto, conforme, a autora para ensinar textos da família História na escola, um processo de construção de etapas do gênero deve ser discutido no momento de aula, além de o professor ter em mente a flexibilidade desses estágios, em relação ao contexto em que os textos foram produzidos.

4.1.3.3 Nível 3

No nível 3, com base nas tarefas de aprendizagem já realizadas, uma produção escrita do gênero RH é solicitada aos estudantes. Dessa vez, uma atividade que envolva uma curadoria de conteúdos mais intensa e com autonomia discente, porque é nesse nível do ciclo, segundo Martin e Rose (2012), que as tarefas tendem a se intensificar e exigir mais do estudante.

Na ação didática escolhida para a preparação da escrita do RH, os estudantes devem assistir ao Documentário *Frivolité* – produzido pelo Ponto de Cultura oroboense Adrenalina, e, levando em consideração, as informações, já discutidas, no decorrer do projeto, sobre a produção da renda e seu percurso histórico no município, eles devem formar grupos e produzir uma linha de tempo, em formato digital, por meio de vídeo, de imagens ou por slides, traçando a história do frivolité no município de Orobó.

Para isso, eles podem utilizar o livro sobre o *Frivolité* da Professora Leonor Albuquerque, ficando livres também para acrescentar informações atuais sobre a atividade das rendeiras ou sobre novos fatos que podem incidir, no presente ou no futuro, dessa prática cultural da cidade; como a morte de artesã mais antiga, neste ano 2021, a senhora Rosa Pereira, ou sobre a morte precoce da artesã Josefa Coutinho, uma das rendeiras que zelava pelas atividades da Associação das Artesãs de Orobó-PE e cuidava do Centro de Artesanato, e, por

isso, o espaço, no ano de 2020, recebeu seu nome. Enfim, fatos que podem impactar na história do artesanato no município.

Depois de assistirem ao filme, realizarem a atividade em grupo de produção de linha de tempo, os estudantes devem dispor de muitas informações para produzirem seus relatos. Em função disso, o professor deve orientá-los no tipo de linguagem utilizada no texto, na organização tópica e nas possíveis estratégias de periodicidade, empregadas na construção temática e na elaboração dela, para que os textos tenham fluidez.

Daí, o docente pode seguir para uma reescrita conjunta, utilizando um esboço de RH de um aluno da turma, a fim de discutir, com os estudantes, quais os estágios do texto e padrões de linguagem, que caracterizam o gênero alvo, foram evidenciados na produção. Sobre essa fase de reescrita coletiva, Moyano (2013, p.117) assevera que essa é uma das fases mais importantes do ciclo, em que o professor ensina ao aluno “a executar e controlar a edição de seu próprio texto” e, faz isso por meio da modelagem.

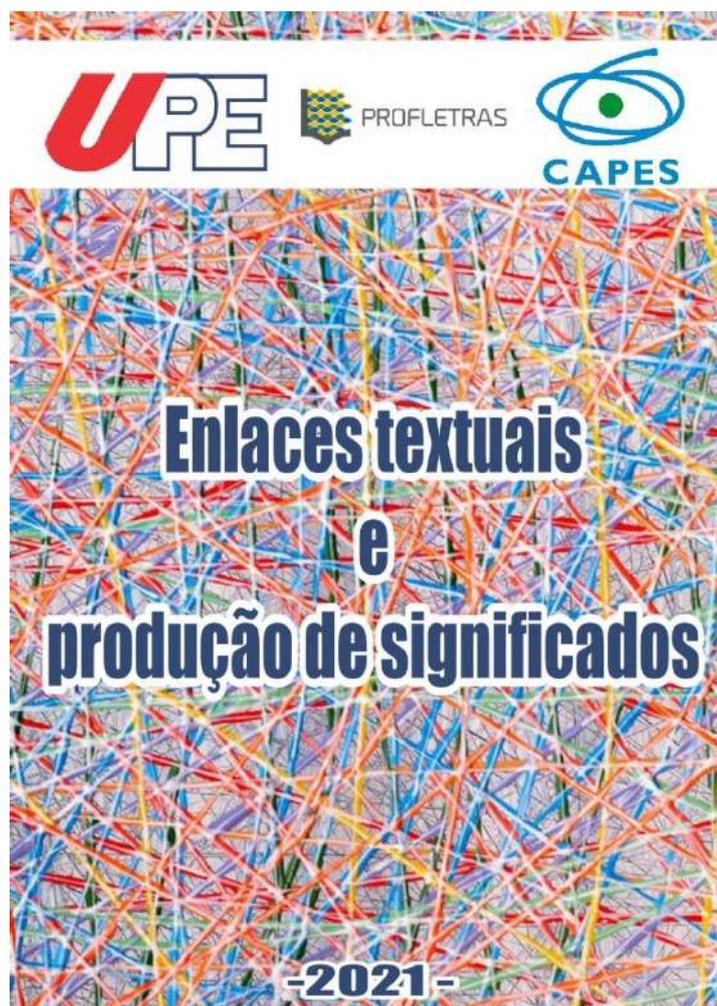
Ao analisar os textos discentes e sinalizar o que pode ser melhorado, o professor deve sempre incentivar o estudante a continuar aperfeiçoando o texto produzido. Sendo assim, a última fase do ciclo se cumpre - a reescrita autônoma de períodos e análise ortográfica. E partimos, então, para a avaliação da experiência do projeto didático pelos agentes envolvidos, com exposição dos resultados discentes à comunidade escolar, bem como a criação e divulgação de um caderno pedagógico de teoria e prática para planejamento e formação docente.

4.4 Etapa 4 – Caderno Pedagógico

A etapa 4, última fase do Projeto LINCESC, consiste na produção de um caderno pedagógico, na perspectiva da LSF e na Pedagogia de Gênero da Escola de Sydney, que alia teoria e prática para auxiliar o professor no trabalho com a referência textual na escola. Com isso, configuramos esse material didático, intitulado de “Enlaces textuais e produção de significado”, da seguinte forma: Recado de abertura, Apresentação, Sumário, quatro módulos de estudo e Referências.

Na figura 11 a seguir, vemos a capa do Caderno Pedagógico:

Figura 11: Capa do Caderno Pedagógico do Projeto LINCESC



Dos quatro módulos, o módulo 1, intitulado de “Gênero, texto e contexto”, pretende discutir a relação texto – contexto e algumas considerações acerca do estudo de gênero da Escola de Sidney.

O módulo 2 “Referências que produzem sentidos” discorre sobre a função dos recursos de identificação de referentes textuais na constituição de significados nos diversos textos, tendo em vista a teoria da Semântica Discursiva, proposta por Martin e Rose (2007).

O módulo 3 “Organizando o fluxo de informação do texto”, recursos de periodicidade, dentro da Semântica Discursiva, são apresentados, com exemplificações no plano textual e atividades relativas à temática.

O módulo 4 “Estórias e Histórias o que elas contam?” aborda, com o aporte teórico da Pedagogia de Gênero, as características dos gêneros das Famílias Estórias e Histórias e lança como proposta o CEA, discutido nesta dissertação, a fim de que os professores do Ensino

Fundamental possam fazer uma adaptação a sua realidade, organizar seus planos de atividades e assim desenvolver o ciclo nas aulas de língua portuguesa.

Cada módulo está estruturado com as seguintes seções: Contextualizando a temática, na qual uma breve explicação teórica é exposta; Da teoria à prática – nesta seção, pequenos textos são analisados e algumas questões são levantadas para serem discutidas, aplicando a teoria apresentada; Em sintonia com a BNCC- nessa parte, são articuladas as habilidades e competências da BNCC que correspondem ao conteúdo do módulo, e; Atenção Professor - em que dicas e lembretes são expressos para auxiliar o trabalho docente com a referência textual na escola.

Vale destacar que tal material didático traz essa estrutura como esboço, que, pretendemos, em conjunto com os docentes e graduandos da UPE, lapidar com novas propostas de atividades, com base na experiência em sala e possíveis resultados de aplicação do Ciclo. Pensando em, posteriormente, promover uma formação continuada na rede de ensino municipal, para compartilhamento da experiência e aperfeiçoamento didático-metodológico - objetivo também pretendido com a aplicação do Projeto LINCESC.

Em síntese, esse projeto didático escolar é uma alternativa pedagógica, com subsídios teórico-práticos, para auxiliar a prática do professor de Língua Portuguesa, no trabalho com a linguagem de reflexão gramatical orientada, como propõe Moyano (2013), ao citar Halliday (1982), buscando refletir sobre a “gramática funcional que se interessa em explicar de que maneira nós humanos usamos a linguagem para produzir significado em um contexto determinado” (MOYANO, 2013, p.18). E, dessa forma, buscar sentido nos usos reais da língua, que pressupõem um ensino de uma gramática orientada ao falante/escritor.

E no bojo dessa análise linguística de produção de sentido, trazer o processo de leitura, enquanto realização fulcral na aprendizagem de textos na escola, que, aliás, não está relacionada apenas às aulas de linguagem, mas ao ler para aprender padrões de significados dos textos, utilizados nos diversos componentes curriculares e nas diversas temáticas abordadas no discurso escolar (ROSE, 2007).

Daí, citamos o RH nesse contexto, um gênero que necessita do entendimento de seus elementos linguísticos específicos, para a compreensão da significância histórica do fato narrado. Premissa que pode ser considerada e acrescentada ao planejamento didático do EF, quando pensamos no trabalho interdisciplinar com gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela ótica sistêmica, a linguagem é instanciada em textos e as relações entre texto e contexto permitem que os usuários possam inferir e construir significados, a partir de diferentes recursos linguísticos, que constituem os gêneros com estruturas que lhes é particular (MOYANO, 2011). Tomando essa premissa como base, procuramos compreender essa constituição textual, concebendo, conforme Almeida (2017), a metafunção textual, como um modo de significado em relação à construção do texto, já que esta se ocupa de organizar o discurso em padrões de linguagem específicos para o uso.

No cumprimento desse propósito, foi de grande valia o suporte teórico dos estudos semântico-discursivos, em especial, nos sistemas de Identificação e de Periodicidade (MARTIN e ROSE, 2007, 2008, 2012), e a contribuição da Léxico-gramática (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014; HALLIDAY e HASAN, 1976), principalmente, na compreensão dos aspectos coesivos dos textos- como a tipologia de referências, a estrutura do tema e do discurso. Elementos que, juntos, são responsáveis pela tessitura do texto, para que o escritor/falante alcance o objetivo de se fazer entender pelo leitor/ouvinte (EGGINS, 2002).

Essa análise de linguagem foi importante para produção de estratégias didáticas, que possam auxiliar a dificuldade do estudante do EF em reconhecer referentes e articular períodos na escrita de relatos. Sendo este, pois, um dos fatos que motivou este trabalho. Portanto, na tentativa de minimizar esses desafios discentes, uma intervenção didática propositiva foi exposta aqui, configurada para aliar a cultura e a análise da língua, nas aulas de Português, tendo a Pedagogia de Gêneros como plano de fundo. Sendo entendida também como um indicador de inovação pedagógica por buscar um estudo que apresenta o professor pesquisador, além de abrir caminhos para novas pesquisas no PROFLETRAS, ligadas à Metafunção Textual na LSF.

Essa combinação língua e cultura, no planejamento didático, foi algo que reafirmamos, no decorrer deste estudo, quando utilizamos, várias vezes, as palavras “trabalhar a leitura e escrita na escola, como forma de valorização da cultura local”. Por isso, criamos o Projeto LINCESC e elegemos a temática da renda *Frivolité*, enquanto manifestação cultural a ser explorada no empreendimento didático. Tudo isso, para utilizar algo conhecido pelos estudantes do *locus* pesquisado, de maneira que eles possam se identificar com as vivências propostas; e

compreender, com mais facilidade, os temas tratados nos textos e a importância dos referentes textuais na constituição dos discursos.

Dito isso, consideramos que esta pesquisa reflete a importância de unir Graduação, Pós-Graduação e Escola na implementação de uma análise linguística efetiva, a partir do todo do texto/gênero, visando, prioritariamente, o direito do estudante do EF de ler com mais propriedade gêneros de textos que já lhe são familiares, a exemplo do Relato Histórico. Acreditamos que este trabalho pode contribuir sim para a prática pedagógica com a linguagem, por meio de propostas, discussões e experiências no trato com texto em diferentes perspectivas.

Assim, no projeto LINCESC, aqui apresentado, mostramos, na primeira etapa, uma exploração docente pormenorizada dos referentes textuais no *corpus* escolhido, que foi retirado do livro sobre o *Frivolité de Orobó*, da autora oroboense, a Professora Leonor Albuquerque Nele, dois textos foram analisados e os caracterizamos como relatos históricos, devido as suas estruturas esquemáticas mostrarem elementos como : o gerenciamento de tempo, para narrar um fato histórico que exprime uma identidade coletiva; e, por sinalizarem, na superfície textual, os estágios de contextualização (*background*), registro de eventos e dedução, propostos por Martin e Rose (2012) e Coffin (2000). A partir do reconhecimento do gênero do *corpus* e das análises realizadas nele, respondemos às perguntas lançadas nesta pesquisa.

Da questão que trata a forma como a utilização de referentes textuais vem possibilitar a compreensão do gênero RH, observamos, nos discursos dos relatos, a apresentação de referentes e manutenção deles colaborando na organização temática do texto que, em sua maioria, aconteceu por meio de temas não marcados. Sobre isso, destacamos o uso típico do RH, de nominalizações e abstrações, que rotulam e resumem um acontecimento, um evento ou um costume ligado à produção do artesanato. Podemos tomar como exemplo, o referente do RH2 ‘esse aprendizado intrageracional’, que traduziu o percurso de disseminação da renda, como uma prática artesanal, passada de geração em geração, com origem na França e, devido a esse tipo de interação natural ocorrer, chegou ao município de Orobó.

Acrescentemos também a esse item, participantes apresentados e presumidos no discurso do RH1, que descrevem um cenário ou contexto na situação de fala. Vimos isso, na expressão marcada pelo uso de indefinido em: ‘uma pequena almofada decorada com *frivolité*’, um referente que mantém uma relação de sentido com a imagem da loja de souvenirs, onde o objeto se encontra. Os referentes citados participam da construção da estrutura gênero.

Já na questão sobre quais referentes evidenciados no *corpus* articula o uso, a cultura e o contexto, podemos destacar, nos dois relatos, a utilização de referências homóforas, já que elas têm sentido atrelado ao contexto cultural dos interlocutores. E fazendo um recorte disso, destacamos no RH1, exemplos que se enquadram bem nesse item. Eles são marcados nos textos pelas expressões definidas: ‘Os historiadores’, ‘os primitivos egípcios’, ‘a *frivolité*’ e ‘o Palácio de Versalhes’, introduzidos no discurso e utilizados pela autora com determinantes definidos, porque indicam algo já conhecido pelo leitor. Ainda observamos que essa referência foi aplicada, nos RH’s, para apresentar entidades no discurso, ligadas ao conhecimento histórico.

Quanto aos objetivos específicos de analisar e caracterizar o uso recorrente de recursos de Identificação e de Periodicidade no *corpus* pesquisado, os resultados obtidos nesta pesquisa, de tipologia qualiquantitativa, mostram que: nos recursos de identificação dos relatos, verificamos o uso de referências com sentido dentro do plano textual, por meio de anáfora, catafórica e referência esférica. Já as referências com sentido fora do texto, observamos o uso de referências homóforas e exóforas. Sendo a anáfora, encontrada em maior quantidade em relação às outras tipologias referenciais examinadas, como foi discriminado no Gráfico 1. Dos processos referenciais mais específicos, também foram verificadas referências textuais, implícitas, comparativas, possessivas e referências ponte por anáforas indiretas.

Os padrões linguísticos dos referentes encontrados concentram-se no emprego de expressões acompanhadas de artigos definidos e indefinidos, de outros determinantes como numerais, pronomes de posse; ou de vocábulos sem determinante. A autora utilizou-se deles tanto para apresentar, quanto para presumir a identidade de pessoas e coisas no discurso. Indicando a existência das ‘anomalias’, previstas por Martin e Rose (2007).

Em se tratando dos recursos de periodicidade observados nos textos, no nível micro, verificamos a ocorrência de temas marcados, em relação ao pico de proeminência textual e à indicação de novas fases do discurso, de acordo com as ideias de Halliday e Matthiessen (2004) Martin e Rose (2007), Rose e Martin (2012). Embora que, também vimos, no RH2, casos de tema não marcados, iniciando etapas discursivas. De um modo geral, percebemos, nos relatos, um número maior de casos de temas não-marcados em relação aos não-marcados. E o elemento Novo servindo de Tema para outras orações, contribuindo para a continuidade textual.

No nível macro, os textos apresentaram-se em camadas de informação de forma hierárquica – MacroTema II, MacroTema I, HiperTemas (com ou sem elaboração), HiperNovo e MacroNovo. Os macroTemas e HiperTemas verificados antecipam a informação a ser

destilada no texto, enquanto os HiperNovos resumem tópicos, dando um novo olhar à informação citada. Encontramos, ainda, o MacroNovo indicando a significância histórica, coincidindo com a dedução, fase opcional do gênero RH.

A despeito do último questionamento de pesquisa, relacionado ao estudo da referência no auxílio ao desenvolvimento do letramento na escola, na perspectiva da Pedagogia de Gêneros, este trabalho trouxe como proposta de aplicação no EF, o Projeto LINCESC. Ação didática em suas etapas, contempla exploração, diagnose do perfil do estudante, ação didática por meio de Ciclo de Ensino e Aprendizagem, baseado no Projeto australiano Reading to Learning, e a proposição de um material didático, em formato de Caderno Pedagógico, intitulado de “Enlaces textuais e produção de significado”, um objetivo específico também pactuado nesta pesquisa.

Procuramos fazer, no decorrer das etapas do projeto, uma articulação com o estudo da referência, visto que é prioridade deste trabalho. Para isso, na atividade de sondagem do perfil leitor, elencamos alguns descritores de Leitura do SAEPE, relacionados à compreensão de aspectos coesivos no texto. E, na atividade de perfil escritor, buscamos verificar os recursos de periodicidade discente. Continuamos esse enfoque da abordagem referencial nas fases do CEA de Leitura detalhada, Escrita e Reescrita conjunta, em que propomos uma atividade lúdica, por meio de jogos, e análises mais detalhadas no complexo da oração e do período. Também apresentamos seções específicas, no Caderno Pedagógico, com vistas à análise referencial.

Organizamos todas as atividades propositivas, em consonância com a BNCC do EF-Anos finais (BRASIL, 2018), pensando também em como um trabalho, por meio de CEA, pode ser proveitoso para a prática da leitura e escrita de gêneros na escola. À medida que reconhecemos que o ler e o escrever são atividades que devem ser realizadas e aperfeiçoadas, em todos os componentes curriculares. Cabendo também às aulas de Linguagem contribuir para o entendimento de gêneros escolares, específicos para a aprendizagem de significados nos conteúdos de outras disciplinas – tal qual o gênero RH, que, em diferentes formatos, é recorrente nas aulas de História (ROSE, 2007).

E no que concerne à leitura e à produção escrita do gênero RH, comungamos das ideias de Coffin (2000, p. 202) quando diz que, a análise e a produção de RH, em sala de aula, não trazem para a escola a missão de transformar os estudantes em historiadores experientes. Todavia, é importante fazer com que eles compreendam aspectos relevantes da constituição desse gênero, para o entendimento das significâncias históricas que permeiam o discurso. Ou

como Barton e Levstik (2004) defendem, os alunos devem compreender os relatos, reconhecendo, neles, as implicações históricas de eventos passados, tentando inserir-se, em algum contexto discutido, tanto enquanto indivíduo quanto parte de um coletivo.

Daí, tudo que propugnamos, nesta pesquisa, em relação ao estudo da estrutura do RH, ou de outros gêneros das famílias das Histórias e Estórias, se faz pertinente na organização didática para o EF, com vistas ao letramento. E a leitura, ensinada na escola, vem, nesse ponto, com um papel importante na trajetória estudantil – o de recontextualizar discursos e práticas de cultura para o contexto de sala de aula. Haja vista que o trabalho pedagógico seleciona esses discursos, para transmiti-los da melhor forma ao estudante. (BERNSTEIN, 1971).

Pensando nisso, julgamos o estudo desta dissertação válido ao profissional de linguagem que queira aplicar em sua prática, as ideias da LSF, no entendimento da língua e no desenvolvimento do trabalho com gêneros no âmbito escolar. Atentando para a ideia de que o aluno do EF pode adquirir, nas aulas, essa leitura mais atenta e apurada do texto, e, com auxílio docente, pode aprimorar a prática leitora, tendo a consciência da importância do ler para aprender a entender e produzir sentidos nos textos de diferentes disciplinas e contextos (ROSE, 2007, p.7). Em outras palavras, é preciso termos consciência disso para conscientizar os outros envolvidos na ação pedagógica de que para a aprendizagem acontecer na escola, é necessário promover uma leitura efetiva de textos para a sistematização de significados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. *Frivolité de Orobó: O Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios*. Orobó: 2016.

ALMEIDA, F.S.D.P. **A Linguística Sistêmico-Funcional na formação de professores: a voz das pesquisadoras** (2017) in; ALMEIDA, F.S.D.P; XAVIER, R.D. (orgs). *Diálogos e Perspectivas nos estudos do Léxico e Formação de Professores*.Campinas,São Paulo:Mercado das Letras, 2017.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais**. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Carmen Teresinha Baumgärtner]. Cascavel: Assoeste, 2007 b. [Caderno Pedagógico 02].

BACHIC, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

BAKHTIN, M. M.; **The Dialogic Imagination:Four Essays**. University of Texas Press Slavic, 1981.

BARBARA, L. SAL – **A Sistêmica Através de Línguas**. Projeto de pesquisa. São Paulo: PUCSP, 2010.

BARBOSA. M.R.S. **Gêneros da família História sob a perspectiva da Linguística Sistêmico- funcional e o ensino** (2017) in; ALMEIDA, F.S.D.P; XAVIER, R.D. (orgs). *Diálogos e Perspectivas nos estudos do Léxico e Formação de Professores*.Campinas,São Paulo:Mercado das Letras, 2017.

BARTON, K.C., & LEVSTIK, L. S. **Teaching history for the common good**. Routledge, 2004. Acesso em: 20 out. 2021. Disponível em: [Google Scholar](#).

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN,C.; MILLER C. R. **Gêneros textuais**. Série Bate-papo Acadêmico Recife: UFPE, 2011.

BERNSTEIN, B. **Class, code and control** Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**.São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BHATIA, V.K. **Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries**. Hermes: Journal of Language and Communication in Business, 2015.

BHATIA, V. K.; BEZERRA, B. G. **Análise dos gêneros hoje***. Revista de Letras, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, De 10 de Dezembro de 2020.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: A Etapa do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa)** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; **Referenciação** - uma entrevista com Mônica Magalhães Cavalcante. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, v. 13, 2015.

COFFIN, C. **Constructing and giving value to the past: na investigation into secondary school history**, p.196-230 In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. *Genre and Institutions: Social Processes in the Work place and School*. London and New York: Continuum, 2000.

COFFIN, C. **Learning to write history: The role of causality**. *Written Communication*, 2004.

CHRISTIE, F. (2002), p. 113, In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

CHRISTIE, F. **Language education in the primary years**. Unswpress. Sydney, Australia: 2005.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R. **Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives**, Sidney, Australia: Continuum 2007.

CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, B. M. **School Discourse: Learning to write across the years of schooling**. 1 ed. London: Continuum, 2008.

DEVITT, A. **Writing Genres**. Southern Illinois University, USA, 2004.

DEREWIANKA, B. **Exploring How Texts Work**. Sydney: Primary English Teaching Association, 1990.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EGGINS, S. **An Introduction to systemic functional linguistics**. 2ª ed. Londres & Nova York: Continuum. 2004.

EGGINS, S. **Introducción a la Lingüística Sistémica**. Logroño: Universidad de La Rioja, 2002.

EGGINS, S.; MARTIN, J R. **Genres and registers of discourse**. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process – discourse studies: a multidisciplinary introduction. London: Thousand Oaks; New Delhi: SagePublications, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3ªEd. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREEDMAN, A. **Anyone for Tennis?** In: Freedman, A Medway, P Genre and the New Rhetoric. Bristol: Taylor and Francis .(1994), In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

FUZER, C. **Realizações linguísticas e instanciamento de gêneros na perspectiva sistêmico-funcional**. DELTA, 34.1, 2018.

FUZER, C.; BÁRBARA, L. **Estratégias de progressão temática com temas tópicos não marcados em artigos científicos da Engenharia Civil**. Revista de estudos da linguagem, 2014.

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

GERALDI, J. W. **Ler e escrever na escola e fora dela**. In: GERALDI, J. WA aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Prática da Leitura na Escola**. In. O texto na sala de aula. GERALDI, J. W. (Org.). São Paulo: Ática, 1999.

GOUVEIA, C. A.M. **Texto e gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico – Funcional**. Revista Matraca, 24: 2009.

HAAG, D. P. **A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto**. 2018. 94f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

HAAG, D. P.; ROTTAVA, L. **A metafunção textual e os recursos de identificação em memorial de leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, nº 59, Outubro / 2019.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic– the social interpretation of language and meaning**. London: British Library, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **Dimensions of discourse analysis: grammar**, The Handbook of Discourse Analysis, Vol. 2: Dimensions of Discourse. Academic Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. **Cohesion in spoken and written English**. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group, 2014.

KINDENBERG, B. **Narrative and analytical interplay in history texts: recalibrating the historical recount genre**. Journal of Curriculum Studies, 2021.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R. **English text – System and structure**. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with Discourse Meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: Meaning beyond the clause**. Bloomsbury Publishing, 2002.

MARTIN, J. R. **Analysing Genre: functional parameters**. In: CHRISTIE, F.; MARTIN J. R.; (Eds.). Genres and institutions: Social processes in the work place and school (p. 3-39). London: Cassell. 2007.

MARTIN, J. R. **Design and practice: Em acting functional linguistics**. Cambridge University Press, 2000.

MARTIN, J. R. **Technicality and abstraction: language for the creation of specialised texts**. Writing in Schools: reader, 1989.

MENDES, M.O.H. **Abordagem de base genológica no Ensino do Português como Língua não Materna**. 2014 109 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de letras, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014.

MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONDADA, I.; DUBOIS, D. **Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation**. In: BERRENDONNER, Alain; Marie-José REICHLER-BÉGUELIN (eds). Neuchâtel, TRANEL23, 1995.

MOTTA-ROTH, D. **Escrevendo no contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica**. 33rd International Systemic Functional Congress, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. **O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan**. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 12-28. 2005.

MOYANO, S. **Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para La construcción de un programa de inclusión social a través de La educación lingüística**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

MOYANO, E. I. **Deconstrucción y Edición Conjuntas em La enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso em La formación académica y profesional**. 2011.

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

MUNIZ DA SILVA, E. C.; **Gêneros na teoria sistêmico-funcional**. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 2018.

NONEMACHER, T. M.; **O sistema de periodicidade em textos de ensino técnico da área de construção civil – edificações**, *Revista (Con)Textos Linguísticos - Estudos Funcionalistas: discurso e gramática*, v. 14, n. 28, outubro/ 2020.

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

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses/ Maria Marly de Oliveira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OROBÓ. **LEI n° 970**, de 4 de agosto de 2013. Declara o *frivolité* como patrimônio imaterial do município de Orobó e dá outras providências. Câmara Municipal dos Vereadores, Orobó, 4 de Agosto de 2013.

PALTRIDGE, B. **Genre and the Language Learning Classroom**. Ann Arbor: University of Michigan, Press (2001), p.30-31, In: BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

PERFEITO, A. M. ; CECÍLIO, S. R.; COSTA-HÜBES, TC. **Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Language and Culture, 2007.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino de Pernambuco** – BNCC, no prelo, 2015.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação**. - Recife: SE. 2018.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação e Esportes/UNDIME-PE. RECIFE, 2018.

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

ROSE, D. **Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School**. In: ARTEMEVA, N.; FREEDMAN, A. Genre studies around the globe: beyond the three traditions. Inkshed publications, p. 2016. p. 299-336.

ROSE, D . **A reading based model of schooling** In: Pesquisas em Discurso Pedagógico, vol. 4, nº 2, PUC: RIO, 2007. Disponível em: <<https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Learning-in-Linguistic-Contexts.pdf>> Acesso em: 24 out.2021

ROSE, D. & MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

ROTHERY, J. **Exploring Literacy in School English** (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

ROTTAVA, L. **A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes**. 2001. 213p. Tese (doutorado) –Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SANTOS, A. L.; ARAÚJO, P. C. **Tecendo memória (s), construindo história (s): as mulheres rendeiras de frivolité em Orobó/PE**, XII Colóquio Nacional de Representações de Gêneros e sexualidades, 2016.

SIPPERT, L. **Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do ensino superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista**. 2017. 308 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SOARES, M. **Letramento: como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, W. R.; **Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional**. XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), João pessoa - Paraíba, Brasil, 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge (UK); New York: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, J.A. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO-Humanas e Sociais, v 1, n1,p 141-166, 2014. em:<http://revistasunifeso.filoinfo.net/index.php/revistaunifesohumanassociais/article/viewFile/17/24>. Acesso em: 25 out 2021.

VIAN JR, O. **A pedagogia de gêneros da escola de Sydney: da análise de gêneros ao ensino e à formação de professores**. In: ALMEIDA, F.A.S.D.P; XAVIER, V.R.D. (Orgs). *Diálogos e perspectivas nos estudos do léxico e formação de professores*. Campinas: Mercado Letras, 2017.

VIAN J R. O; LIMA-LOPES, R. **A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais**. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 29-45. 2005.

VIAN, JR. **Beyond The Three Traditions in Genre Studies: a Brazilian perspective**, 2015.

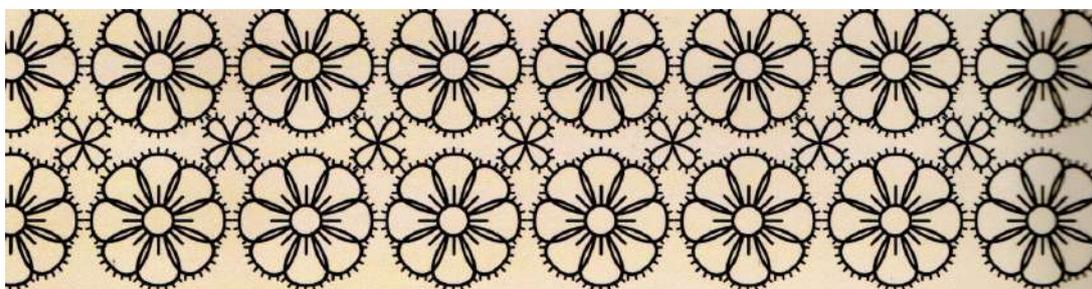
VIAN, O. J.; MENDES, W. V. **O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação**. Letras, Santa Maria, 2015.

WEBER, S.; FUZER, C. **O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de história**. Revista (Con)textosLinguísticos.Vitória, v. 14, 2020;

ANEXOS

Anexo A – Capas do Livro *Frivolité* de Orobó: o encanto na ponta dos dedos

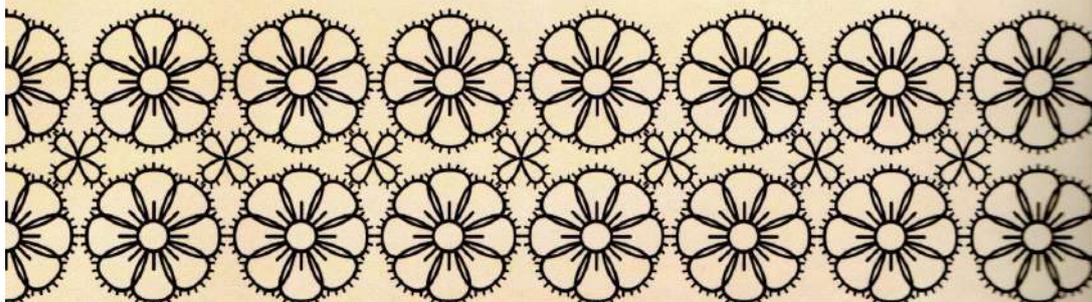




A obra "**FRIVOLITÉ DE OROBÓ: O ENCANTO NA PONTA DOS DEDOS**" apresenta textos curtos de leitura fácil e envolvente. A história da sua origem, nos fins do século XVI na França, é visualmente atraente, com imagens de época, cuidadosamente escolhidas. A sua expansão pelo mundo, contexto em que insere à sua chegada ao município de **OROBÓ - PERNAMBUCO**, é ilustrada por Dona Rosa, quando ainda jovem, aprendiz da arte em Surubim - Pernambuco, com freiras francesas, e, hoje, grande mestra no saber-fazer popular – um legado para filhas, netas e outras mulheres da localidade. Este livro fala do ofício de nossas **MULHERES FRIVOLITEIRAS**, que deve e precisa ser comunicado.

O preparo deste documento realizado pela Professora Leonor Albuquerque Aguiar Interaminense iniciou a partir de um estímulo que partiu da Professora Juliana Barbosa de Aguiar, Secretária Municipal de Assistência Social, em exercício, para que fosse elaborado um livro oroboense com o tema da Frivolité. Este convite foi o incentivo generoso que levou a autora a reunir pesquisas. Compartilho os "Ensaio" com ela, com os colaboradores e com todas as pessoas que trazem consigo a sensibilidade quanto à nossa riqueza cultural e nosso capital humano – as rendeiras. Espero que as reflexões, sonhos e iniciativas possam honrar nosso município e as pessoas que criam e recriam através da arte do rendar. O livro é uma voz que nos ouve, é uma voz que nos fala, é o pensamento vivo de uma pessoa dentro de nós pelo tempo e pelo espaço: é uma alma.

Leonor Albuquerque

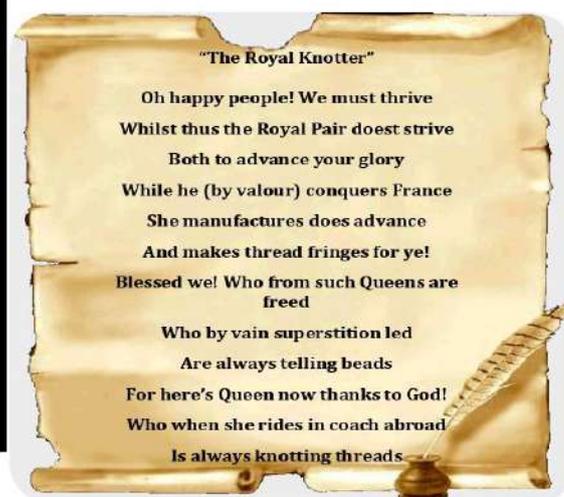


Anexo B – RH 1 - História Universal da Frivolité

2. HISTÓRIA UNIVERSAL DA FRIVOLITÉ

Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité. Em alguns antigos hieróglifos se lê que os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos. Alguns cronistas contam que a frivolité fora inspirada pelos marinheiros: suas companheiras reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa⁴. Embora outras infreqüentes teorias afirmem que o lugar de origem da frivolité teria sido a Itália ou a Alemanha, sua literatura afirma que teve origem na França.

No fim do século XVI, a frivolité se tornou o passatempo favorito da elite inglesa, popularizando-se ao longo dos séculos, especialmente no século XVII, na Europa. O primeiro indício de sua existência se encontra em 1707, no poema "The Royal Knotter"⁵, do poeta inglês Sir Charles Sedley. A Rainha Mary II, protagonista desse poema, é descrita fazendo a frivolité: (...) ela fabrica franjas de rosca, (...) estar sempre a atar os fios.



⁴ Disponível em: <http://fioemarmas.weebly.com/curiosidades-sobre-o-tatting.html>. Consulta em maio/ 2016.

⁵ Nicholls, Elgiva. *Tatting: Technique and History*. p. 09. Dover Publications, INC, New York, 1984. Reprint. Originally published: London: Vista Books, 1962. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Consulta em junho/ 2016.

Existem também vários quadros da metade do século XIX, que retratam senhoras⁶ fazendo a frivolidé, com maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madrepérola ou de tartaruga, ricamente adornadas ou ornamentadas de pedras preciosas.



Mas a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolidé” é atribuída a Mary Granville⁷, que encontrou duas cadeiras de 1750, com anéis da “frivolidé”, compondo o seu design.



⁶Madame Adelaide (1685-1766) denominada “Madame Quatrième” (Madame Quarta) pois quarta filha de Louis XV [também conhecido como Luís, o Amado, Rei da França e Navarra de 1715]. Pintado por Jean Marc Nattier. Palácio de Versailles, França. **Duquesa de Albemarle** (1723-1792) pintado por Sir Joshua Reynolds – National Gallery, London. **Sra. Pearce**, 1786, pintado por Francis Wheatley - Museu de Wolverhampton, Inglaterra. **Ms. Dange**, 1753, pintado por Tocque Louis Palácio de Louvre, França. Respectivamente. Disponível em: <http://www.frivolite.arte.nom.br/frivolite.html>; <http://foeumatramas.weebly.com/curiosidades-sobre-o-tatting.html>. Consulta em junho/2016.

⁷Mary Delany (née Granville) (14 May 1700 – 15 April 1788) foi uma inglesa sabichona, aprendeu Inglês, Francês, História, Música, Bordado e Dança. Estava sempre pronta para aplaudir o inusitado. Tornou-se artista e escritora de cartas; igualmente famosa por seus “papel-mosaics” (decoupage) e sua animada correspondência. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Delany.

No Velho Continente, onde toda a história e a cultura se encontram disponíveis, tanto nas galerias e museus, quanto nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias, imaginem, ainda hoje, o Palácio de Versalhes⁸, numa das suas lojas de souvenirs⁹, ostenta uma pequena almofada decorada com frivolidé¹⁰ (AGRA, 2013).



A denominação “FRIVOLITÉ”, essencialmente francesa, foi adotada em quase todos os países da EUROPA. O termo possui, na sua origem, certa indefinição, todavia é aceito como sendo de origem francesa, que vem de frivolidade – frívolo, [que pretende denotar “sem um objetivo sério”, porque constituía uma distração para as mulheres, um ócio criativo¹¹]. Entretanto, os italianos nomeiam a técnica de “OCCHI” [olhos, pelas características circulares da obra]; já nos países de língua inglesa é chamada de “TATTING” [espiguilha que quer referir renda de bicos para guarnecer roupa; pontilha];mas há os que argumentam que ela se originou de ‘tater’, verbo francês, [sensação de tocar ou sentir]. Ademais, os orientais conservam a antiga denominação “KOUK”; enquanto na Alemanha é denominada de “FRIVOLITATEM”. O que é incontestável é que o resultado é um tipo de renda belíssima(CANTARELLI, 2015).

⁸Palácio de Versalhes (*Château de Versailles*) é um castelo real localizado na cidade de Versalhes, uma aldeia rural à época de sua construção, mas atualmente um subúrbio de Paris. Desde 1682, quando Luís XIV se mudou de Paris, até a família Real ser forçada a voltar à capital em 1789, a Corte de Versalhes foi o centro do poder do Antigo Regime na França. Em 1837 o castelo foi transformado em museu de história. O palácio está cercado por uma grande área de jardins, uma série de plataformas simétricas com canteiros, estátuas, vasos e fontes. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pal%C3%A7cio_de_Versalhes Consulta em julho / 2016.

⁹Um *souvenir* ou *souvenir* (termo francês que significa “memória”) é um objeto que resgata memórias que estão relacionadas ao destino turístico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Souvenir> Consulta em agosto / 2016.

¹⁰Observação da peça [almofada em frivolidé – anexa à página seguinte] em visita turística em junho de 2013 pelo autor. Infere-se que permaneça até hoje. AGRA, Virgílio. Frivolidé, a arte dos nós. Notícia domingo, 30 de junho de 2013. Disponível em: <http://saudaecoescartes.blogspot.com.br/2013/06/frivolite-arte-dos-nos.html> Consulta em agosto / 2016.

¹¹Conforme os pensamentos gregos, a classe dominante e os filósofos a ela ligados consideravam a vida ociosa como a liberdade de escolher a atividade a qual se dedicar, como o único bem capaz de proporcionar a vida digna de ser vivida. A vida livre é ociosa e era, um privilégio de uma elite. RICCI, Maria Teresa. O ÓCIO E A EMANCIPAÇÃO. Tradução de Juliana Zanetti de Paiva. Universidade Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/interesacicl.htm Consulta em agosto / 2016.

Anexo C – RH 2 - Da França ao nosso Orobó

4. DA FRANÇA AO NOSSO OROBÓ

A Renda Frivolité foi expandida para o Brasil pelos imigrantes, para os Estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Segundo relato “essa arte teria chegado, trazida pelas jovens das famílias mais abastadas que foram estudar em colégios internos. Isso lá pelo início do século XX” (AGRA, 2013).

A Rota da Frivolité



As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família – mães, avós, tias, e as mais antigas, com freiras -, mas que não percebem atualmente esta interação natural que acontecia com as antigas gerações. “As antigas artesãs não tiveram sucessoras. As novas gerações não se interessaram por esta arte rara” (AGRA, 2013). Isto porque, a relação da futura artesã com o seu aprendizado intrageracional não se dá apenas no modo de fazer, mais especialmente no campo simbólico, mediado de significâncias sociais e culturais, historicamente construídas e determinadas, logo, sustentadas ou demudadas.

A renda francesa chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira¹³, que aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE. Ao regressar a Orobó, ensinou [e ensina] por muito esta arte, repassando para as filhas, netas e amigas.



“Ta com uns 70 anos que eu faço o frivolitê, e ensinei 22 anos, faço ate hoje e botei o município pra frente o município só sabe frivolitê mode eu, esse ano eu recebi um aviso pra ir pra sala dos mestre em Recife na FENEARTE, a primeira professora aqui do frivolitê foi eu, eu to bem porque eu vejo muita coisa adiantada no frivolitê. Eu não sei só frivolitê não, mas hoje em dia eu to só no frivolitê, mas eu sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio, e se for ainda hoje sei mais minha vista ta muito ruim, minhas filhas e minhas netas tudo faz que aprenderam comigo” (LOPES, 2016)¹⁴.
Josefa Pedrosa de Oliveira,

conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos. “Eu e minhas duas irmãs aprendemos a produzir o frivolitê ainda crianças com a nossa mãe”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolitê, se errar tem que cortar a linha e começar de novo”(CABRAL, 2012)¹⁵.



¹³Rosa Antônia Pereira, 81 anos, residente no Sítio Caiçaras, a mais antiga mestra de todas as rendeiras, homenageada na Alameda dos Mestres, na Feneart de 2016.

¹⁴LOPES, Aldiene. Tecendo Memória (S). Construindo História (S): As Mulheres Rendeiras de Frivolitê Em Orobó/PE.) 2016. p.05. Artigo. XII CONAGES. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA10_ID925_25052016115150.pdfConsulta em Julho/ 2016.

¹⁵CABRAL, Mônica. Frivolitê: renda francesa que veio de Orobó para Fenearte. Notícia 17/07/2012. Disponível em: <http://www.prorural.pe.gov.br/noticia.asp?idNoticia=546>. Consulta em maio/ 2016. Imagem Vestido de Noiva.

Em Pernambuco, **OROBÓ**¹⁶ É ÚNICO na realização de tal arte. Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano, que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km²(TÁVORA, 1989)¹⁷. Seu clima – quente e úmido. População de 22.800 habitantes.

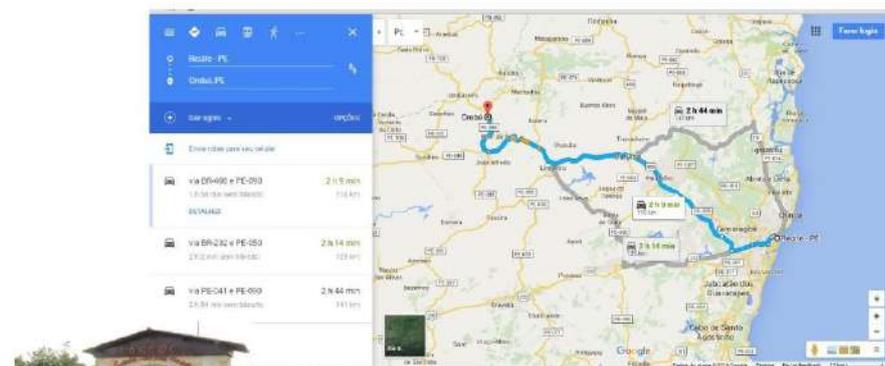


MAPA DE OROBÓ-PERNAMBUCO¹⁸

LIMITES
Ao norte Umbuzeiro/Natuba
Ao sul Bom Jardim
A Leste Machados / São Vicente Férrer
A Oeste Casinhas/ Surubim



Da capital Recife, conta 116km, com **rotas de acesso favoráveis** à logística da frivolidé.



ROTAS DE ACESSO AO MUNICÍPIO DE OROBÓ À PARTIR DA CAPITAL¹⁹



Hospitalidade é a marca dos anfitriões oroboenses; acolhem com cordialidade os visitantes, sejam familiares, sejam turistas. Vamos conhecer porque anunciamos: **OROBÓ: TERRA DA FRIVOLIDÉ!**

¹⁶Seu nome se originou do **Rio Orobó**, que nasce no município de Orobó, percorre alguns quilômetros antes se encontrar com o rio Tracunhaém, do qual é seu principal afluente. Faz parte da bacia hidrográfica do rio Goiana. Seu principal reservatório é o Palmeirinha, localizado na divisa entre os municípios de Bom Jardim e Machados, em Pernambuco. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Orobó Consulta em maio/ 2016.

¹⁷TÁVORA, José Geraldo. Cheiro da Terra. Gente, Costumes, Vida. Orobó. Pernambuco. Recife: Apipucos S.A., 1989.p. 22

¹⁸Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=260970> Consulta em junho/ 2016.

¹⁹Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/dir/Recife+-PE/Orobó,+PE> Consulta em junho/ 2016.

Anexo D – Atividade de diagnose da leitura

<https://forms.gle/J8dPnk6uDH5nChqBA>

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO LEITORA

Atividade indicada para o 9º ano do Ensino Fundamental.

*Obrigatório

Nome Completo: *

Escola: *

Série/Turma: *

Próxima
Limpar formulário

Texto I

O que é cultura material e imaterial?

A cultura material nada mais é que a importância que determinados objetos possuem para determinado povo e sua cultura. É também através da cultura material que se ajuda a criar uma identidade comum. Esses objetos fazem parte de um legado de cada sociedade. Cada objeto produzido tem um contexto específico e faz parte de determinada época da história de um país. A cultura material se aplica a quase toda produção humana.

Todo povo possui um patrimônio que vai além do material, de objetos. Esse patrimônio é chamado de cultura imaterial. Ou seja, cultura imaterial é uma manifestação de elementos representativos, de hábitos, de práticas e costumes. A transmissão dessa cultura se dá muitas vezes pela tradição. Os maiores exemplos de cultura imaterial no Brasil são o folclore, a capoeira etc.

Todos somos parte integrante na cultura de nosso país e por isso devemos respeitar qualquer forma de manifestação cultural. Nossa riqueza cultural, nossas belezas naturais só fazem sentido se forem para serem compartilhadas igualmente com todos que fizeram parte dessa imensidão que é o nosso Brasil.

(Texto Adaptado do site www.descomolica.com.br/artigo/o-que-e-cultura-material-e-imaterial)

1. A finalidade do texto é * 1 ponto

A) informar.

B) convencer.

C) emocionar.

D) divertir.

2. O principal assunto tratado no texto 1 é * 1 ponto

A) a forma de transmissão das culturas materiais e imateriais.

B) a importância das diferentes culturas brasileiras.

C) o folclore e a capoeira como patrimônio cultural imaterial.

D) a definição de cultura material e imaterial.

- A) a forma de transmissão das culturas materiais e imateriais.
- B) a importância das diferentes culturas brasileiras.
- C) o folclore e a capoeira como patrimônio cultural imaterial.
- D) a definição de cultura material e imaterial.

3. Segundo o texto 1, devemos respeitar qualquer forma de manifestação cultural porque: *

1 ponto

- A) Há muitas culturas no Brasil.
- B) As culturas não devem ser compartilhadas.
- C) Fazemos parte da cultura do país.
- D) As belezas naturais são parte da cultura.

4. No segundo parágrafo do Texto I, a expressão "esse patrimônio" faz referência *

1 ponto

- A) à cultura material.
- B) à cultura imaterial.
- C) aos hábitos.
- D) aos objetos.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

continuação: Texto II

Ágil e lúcida, continua trabalhando e não reclama do ofício que a tornou respeitada nas duas cidades, apesar de denunciar os problemas de vista e as dores nas costas, comuns a todas as rendeiras profissionais. "Uma toalha de renda para banquete leva um ano para ficar pronta, dá um trabalho danado, mas eu gosto. Pra mim, é uma terapia", conta.

Em Poção, a renascença está por toda parte. As ruas estreitas da pequenina localidade são salpicadas de lojas que comercializam o produto, que envolve também homens em sua confecção, a maioria vivendo exclusivamente da renda. Mas, assim como em Pesqueira, não se encontram artesãos tecendo em ambiente público, como era comum há alguns anos. Segundo os vendedores, as rendeiras trabalham nos sítios próximos. Semanalmente, vão à cidade somente para entregar as peças encomendadas.

"Emprego 100 mulheres, mas também pego no pesado, pois trabalho desde os nove anos com a renascença, que aprendi a fazer com minha mãe, avós e tias, todas rendeiras", conta Jaciene Cândido, 43, dona de uma loja onde se podem conferir peças delicadíssimas.

www.revistacontinente.com.br/edicoes/128/renda-feita-de-fios-e-pontos

5. Segundo o Texto II, a renascença é *

1 ponto

- A) um livro.
- B) um tipo de artesanato em renda.
- C) uma região da Europa.
- D) uma irmandade.

6. No texto II, a responsável por divulgar a renascença na região do Agreste foi *

1 ponto

- A) Odete.
- B) Maria Pastora.
- C) Lala.
- D) Elza Medeiros.

A protagonista da história que fixou a europeia renascença no agreste pernambucano foi uma jovem nascida em Poção, Maria Pastora, que aprendeu o ofício com as freiras francesas do Convento Santa Tereza, em Olinda, no início da década de 1930, quando veio à capital para estudar. "Por ser muito lenta a produção da renascença, as religiosas recorriam à Maria Pastora para auxiliá-las na conclusão das peças", registra Christus Nóbrega, no livro Renda renascença, uma memória de ofício paraibana.

No mesmo livro, o autor comenta que, a pedido das freiras – uma vez que a renda era produzida no Nordeste unicamente pela Irmandade –, as ajudantes eram proibidas de repassar a técnica. Por esse motivo, Maria Pastora demorou a formar o primeiro grupo de rendeiras na sua cidade natal. Quando o fez, no final da década de 1930, teve como sua aluna Elza Medeiros, a Lala, paraibana que seria a responsável, anos depois, por fundar uma comunidade de mulheres rendeiras no Sertão do Cariri. Elas continuam produzindo belas peças em Monteiro e cidades vizinhas.

Mas os livros contam apenas uma ínfima parte da história, que é lembrada, nos mínimos detalhes, por quem a vivenciou. A mais antiga rendeira da região, Maria Odete Maciel, 83 anos, que nasceu em Poção, conheceu Maria Pastora e aprendeu a dar os primeiros pontos com Lala.

"Maria Pastora ensinou a Lala, que foi quem repassou a técnica dos pontos para outras mulheres. Juntamente com Aura Jatobá, resolveu formar grupos para produzir mais renda, pois a renascença era muito cara, incomum, ninguém sabia fazer em Pernambuco. As encomendas choviam! Eu tinha menos de 20 anos. Dava tanto dinheiro, que a gente ficava de porta fechada pra ninguém ver como se fazia, pois podiam copiar", lembra dona Odete, que acabou, também, sendo pioneira na difusão da arte - mas em Pesqueira, para onde se mudou, na década de 1950.

Odete é a mais antiga rendeira da região. Começou na década de 1940 e ensinou o ofício às mulheres de Pesqueira.



continuação: Texto II

Ágil e lúcida, continua trabalhando e não reclama do ofício que a tornou respeitada nas duas cidades, apesar de denunciar os problemas de vista e as dores nas costas, comuns a todas as rendeiras profissionais. "Uma toalha de renda para banquete leva um ano para ficar pronta, dá um trabalho danado, mas eu gosto. Pra mim, é uma terapia", conta.

Em Poção, a renascença está por toda parte. As ruas estreitas da pequenina localidade são salpicadas de lojas que comercializam o produto, que envolve também homens em sua confecção, a maioria vivendo exclusivamente da renda. Mas, assim como em Pesqueira, não se encontram artesãos tecendo em ambiente público, como era comum há alguns anos. Segundo os vendedores, as rendeiras trabalham nos sítios próximos. Semanalmente, vão à cidade somente para entregar as peças encomendadas.

"Emprego 100 mulheres, mas também pego no pesado, pois trabalho desde os nove anos com a renascença, que aprendi a fazer com minha mãe, avós e tias, todas rendeiras", conta Jaciene Cândido, 43, dona de uma loja onde se podem conferir peças delicadíssimas.

www.revistacontinente.com.br/edicoes/128/renda-feita-de-fios-e-pontos

5. Segundo o Texto II, a renascença é *

1 ponto

- A) um livro.
- B) um tipo de artesanato em renda.
- C) uma região da Europa.
- D) uma irmandade.

6. No texto II, a responsável por divulgar a renascença na região do Agreste foi *

1 ponto

- A) Odete.
- B) Maria Pastora.
- C) Lala.
- D) Elza Medeiros.

7. O trecho do texto II as palavras destacadas: "Ágil e lúcida, continua trabalhando e não reclama do ofício que a tornou respeitada nas duas cidades,(...)" faz referência à *

1 ponto

- A) Lala.
- B) Maria Pastora.
- C) Elza Medeiros.
- D) Odete

8. No texto II, as palavras e expressões que se referem à renascença são: *

1 ponto

- A) "A protagonista da história" e "a responsável".
- B) "O ofício", "a técnica", "a técnica dos pontos" "renda" e "arte".
- C) "Um trabalho danado" e "a produção".
- D) "As rendeiras" e "as ajudantes".

9. No trecho do texto "Mas, assim como em Pesqueira, não se encontram artesãs tecendo em ambiente público, como era comum há alguns anos.", podemos perceber que: *

1 ponto

- A) A renascença é um artesanato que tem que ser produzido em ambiente público.
- B) Na região, as pessoas que produziam a renascença deixaram o hábito de tecer a renda em ambiente público.
- C) Só em Pesqueira, as artesãs tecem em ambiente público.
- D) Antigamente, não se tecia a renda em ambiente público.

10. No trecho do texto: "As encomendas choviam!" *

1 ponto

- A) Há uma linguagem figurada.
- B) Há uma linguagem real.
- C) Há uma linguagem denotativa.
- D) Há uma linguagem puramente formal.

11. No trecho "Dava tanto dinheiro, que a gente ficava de porta fechada pra ninguém ver como se fazia, pois podiam copiar" há uma ideia de: *

1 ponto

- A) Consequência.
- B) Proporção.
- C) Tempo.
- D) Conformidade.

12. Para se referir às artesãs, o autor do texto utiliza a palavra: *

1 ponto

- A) Peças.
- B) Ajudantes.
- C) Rendeiras.
- D) Religiosas.

D) Conformidade.

12. Para se referir às artesãs, o autor do texto utiliza a palavra: *

1 ponto

- A) Peças.
- B) Ajudantes.
- C) Rendeiras.
- D) Religiosas.

13. No trecho do texto " Quando o fez, no final da década de 1930, teve como sua aluna Elza Medeiros, a Lala, paraibana que seria a responsável, anos depois, por fundar uma comunidade de mulheres rendeiras no Sertão do Cariri." A palavra "o" diz respeito à: *

1 ponto

- A) O autor.
- B) O livro.
- C) O pedido das feiras.
- D) O primeiro grupo de rendeira.

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Texto III

Texto III

PORTAL GELEDÉS.

[HOME](#) [CIDADES](#) [ÁREA DE REGISTRAÇÃO](#) [QUESTÕES DE GRAMÁTICA](#) [QUESTÕES ANCIAS](#) [SERVIÇOS](#) [ÁREAS E SUAS DAs](#)

Grandes cordelistas têm encontros marcados com os novos tempos, de 6 de março a 24 de abril

Geledés - [Arquivo do Portal Geledés](#)



14. O trecho destacado no Texto III "Grandes cordelistas têm encontros

1 ponto

”.



14. O trecho destacado no Texto III “Grandes cordelistas têm encontros marcados com os novos tempos, de 6 de março a 24 de abril” foi utilizado pelo autor para: *

1 ponto

- A) Indicar a desconexão dos cordelistas com a atualidade.
- B) Mostrar a importância do cordel na atualidade.
- C) Indicar a desatualização dos organizadores do encontro virtual.
- D) Chamar a atenção do leitor para a ideia das lives com poetas populares.

15. O Texto III tem o propósito de: *

1 ponto

- A) Expor.
- B) Convencer.
- C) Divertir.
- D) Divulgar.

[Voltar](#)[Enviar](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Anexo E- Atividade para diagnose da escrita

Projeto LINCESC

Escrita – Diagnose – 9º ano

Nome : _____

Escola : _____

Ano: _____

Leia os textos a seguir e participe de debate com a sua turma e seu professor sobre cultura e arte.

Texto I

A cultura dá às cidades uma face humana



"A paz entre os povos", o maior mural do mundo (3 mil metros quadrados), pintado pelo artista de rua brasileiro, Eduardo Kobra, marca as Olimpíadas do Rio de 2016. Cinco faces gigantes representam os cinco continentes.

www.pt.unesco.org/courier/outubro-dezembro-2017/cultura-da-cidades-uma-face-humana

Texto II

"Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo ou civilização. É na arte que acontece uma das formas de expressar a cultura." (CEFSA,2017)

Anexo F – Jogo sobre a cultura de Orobó- Diagnose

The image displays two screenshots of a Wordwall interactive quiz titled "Cultura de Orobó".

The top screenshot shows the main title screen. The text reads: "Questionário", "QUAL A PAISAGEM E CARACTERÍSTICA DA REGIÃO DO AGRESTE ONDE SUA CIDADE ESTÁ INSERIDA?", "Cultura de Orobó", and "Jogo pedagógico sobre as atividades culturais do município de Orobó, para alunos do 9º ano do ensino fundamental." A large blue play button labeled "COMEÇAR" is centered on the screen. The interface includes a navigation bar at the top with "Início", "Recursos", "Comunidade", "Minhas Atividades", "Meus Resultados", "Criar Atividade", and "Atualização". A sidebar on the left contains social media icons for Facebook, Twitter, and a code icon. A sidebar on the right offers "Alternar o modelo" and "INTERATIVOS" options: "Questionário", "Questionário de pr...", "Abra a caixa", "Perseguição do labi...", "Roda aleatória", and "Exibir todos". A "Compartilhar" button is located at the bottom right.

The bottom screenshot shows a question slide. The text reads: "0:01", "QUAL A PAISAGEM É CARACTERÍSTICA DA REGIÃO DO AGRESTE ONDE SUA CIDADE ESTÁ INSERIDA?", and "1 de 10". Below the question are four options labeled A, B, C, and D, each with a corresponding landscape image. The interface elements are consistent with the top screenshot, including the navigation bar, social media icons, and the "Compartilhar" button.

<https://wordwall.net/play/23961/910/664>

Anexo G – Planificações de Sequência de Aprendizagem - Projeto Didático

Planificação de Sequência de Aprendizagem 1
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – Oral e escrito
Fase do Ciclo - Preparação para leitura
Objetivo de Aprendizagem - Perceber, a partir da leitura de textos, os costumes e experiências culturais da comunidade que traduzem a relevância da valorização e preservação cultural coletiva.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas - - Visita ao Centro de Artesanato de Orobó-PE; - Leitura da Lei Municipal que trata o Frivolité como patrimônio imaterial do município de Orobó-PE; 3h - Leitura e Socialização de notícias regionais e locais de veículos da internet que tratam de eventos em que o trabalho das artesãs do frivolité seja evidenciados. - Tomada de notas pelo estudante. 3h
Recursos - - Transporte para a visita da turma ao Centro de Artesanato com os devidos cuidados sanitários; - Banner com a Lei Municipal nº 970/2013 ; - Seleção de Links das notícias dos Blogs locais e Jornais regionais sobre o <i>Frivolité</i> ; - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências OROBÓ. LEI nº 970, de 4 de agosto de 2013. Declara o <i>frivolité</i> como patrimônio imaterial do município de Orobó e dá outras providencias. Câmara Municipal dos Vereadores, Orobó, 4 de Agosto de 2013.

Planificação de Sequência de Aprendizagem 2
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE

Registro – Oral e escrito
Fase do Ciclo -Desconstrução e Leitura detalhada
Objetivo de Aprendizagem - Perceber o propósito comunicativo do gênero relato histórico, analisando os recursos de coesão que produzem significados no texto.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas - - Leitura do Relato Histórico – A História Universal da Frivolité e Análise do propósito do gênero e da estrutura esquemática do texto em foco para trabalhar a temática. 3h - Análise dos aspectos de coesão textual relativos à identificação e rastreamento de referentes no texto: (Analisando introdução de participantes e retomadas encontradas no texto e os padrões de significados). 3h
Recursos - - Texto em PDF do Relato Histórico – A História Universal da <i>Frivolité</i> - Projetor de slides - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: O Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.

Planificação de Sequência de Aprendizagem 3
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – Oral e escrito
Fase do Ciclo -Construção Conjunta e estratégia de leitura e escrita
Objetivo de Aprendizagem -Reconhecer a estrutura esquemática do gênero relato histórico no texto. Compartilhar experiências de aprendizagem sobre o assunto discutido em sala.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas - - Leitura do Relato Histórico “ Da França até Orobó” e discussão sobre a estrutura esquemática do texto. 3h

- Análise dos aspectos de coesão textual relativos à identificação e manutenção de referentes no texto. (Atividade conjunta de compreensão leitora sobre o relato - mapeando pessoas e coisas no texto) – 3h
Recursos- - Texto em PDF do Relato Histórico – “Da França até Orobó” - Computador / <i>projeter de slides</i> - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: O Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.
Planificação de Sequência de Aprendizagem 4
Data – a definir
Envolvidos- Professor e alunos
Componente Curricular- Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – oral e escrito
Fase do Ciclo- Preparação para escrita, Reescrita Conjunta e Análise da construção de períodos
Objetivo de Aprendizagem- Sistematizar por escrito as informações sobre as experiências com a cultura dos indivíduos (estudantes) de uma mesma região, considerando a organização lógica da informação. Perceber os propósitos comunicativos e sociais dos relatos pessoais e relatos históricos. Identificar o propósito da atividade e organizar o relato de acordo com a escolha lexico-gramatical e semântico-discursiva mais adequada.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária- 6h/a
Atividades previstas Roda de conversa on line com as artesãs da comunidade local e a Professora Leonor Albuquerque a autora do livro <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos; 2h Análise dos depoimentos das artesãs, dispostos no livro e produção de um breve relato pessoal oral e escrito sobre a experiência pessoal com o artesanato <i>frivolité</i> . 2h Reflexão conjunta acerca dos padrões de referência escolhidos para as construções de significados nos textos, bem como da organização da informação nos parágrafos Reescrita do relato produzido em sala; . 2h
Recursos- - Livro do <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos em formato digital; - Computador - Projeter de slides

- Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.

Planificação de Sequência de Aprendizagem 5
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – oral e escrito
Fase do Ciclo -Preparação para a escrita, Escrita Autônoma
Objetivo de Aprendizagem - Ler com proficiência textos de gêneros diversos, atentando para os recursos coesivos que estruturam a informação do texto. Percebendo pessoas e coisas citadas no texto que compõe a estruturação temática.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas Análise do Documentário <i>Frivolité</i> - produzido pelo Ponto de Cultura oroboense Adrenalina.1h Produção discente de linha do tempo digital e esquema de ações sobre a História do <i>Frivolité</i> , com base nas tarefas já realizadas.3h
Recursos - - Livro do <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos em formato digital; - Computador - Projetor de slides - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.

Planificação de Sequência de Aprendizagem 6
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa

Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – oral e escrito
Fase do Ciclo -Escrita Autônoma
Objetivo de Aprendizagem - Produzir relato histórico, tendo em vista a estrutura e o propósito do gênero.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas - Organização tópica do texto, adequando informações sobre a temática; 3h - Produção do gênero relato histórico sobre a renda frivolité. 3h
Recursos - - Livro do <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos em formato digital; - Computador - Projetor de slides - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: o Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.

Planificação de Sequência de Aprendizagem 7
Data – a definir
Envolvidos - Professor e alunos
Componente Curricular - Língua Portuguesa
Campo – <i>Frivolité</i> , cultura artesanal de Orobó-PE
Registro – oral e escrito
Fase do Ciclo - Reescrita Autônoma Estratégias de Leitura e escrita - Reescrita de períodos e ortografia.
Objetivo de Aprendizagem - Revisar e editar a produção escrita com autonomia, atentando para as estratégias referenciais utilizadas nos textos.
Ano - 9º ano do Ensino Fundamental
Carga Horária - 6h/a
Atividades previstas Revisão e edição dos textos produzidos em sala. 3h Análise do uso da linguagem empregado no texto e dos recursos de identificação e periodicidade escolhidos. 3h
Recursos - - Livro do <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos em formato digital; - Computador - Projetor de slides - Caderno e caneta para tomada de notas sobre a aula.
Referências ALBUQUERQUE, L. <i>Frivolité</i> de Orobó: Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios. Orobó: 2016.

Anexo H- Jogo sobre o estudo da referência nos Relatos Históricos do *Frivolité*

Match up



Função e significados nos textos – Relato Da França ao nosso Orobó

'esta interação natural'

'a sua essência intrínseca'

'a relação Frivolité'

'Essa arte'

'isso'

'relato'

'o antigo arte'

'sucessoras'



posse de alguém ou algo já citado e apresenta outra coisa.

algo já cita - retoma grande porção de texto

compara - algo já citado

algo já conhecido pelo leitor culturalmente.

algo já citado no texto - palavra

Drag and drop each keyword next to its definition.



Função e significados nos textos - Relato Da França ao nosso Orobó

 Compartilhado

'esta interação natural'	<input type="text"/>	algo que ainda vai ser citado no texto.
'o seu aprendizado intrageracional'	<input type="text"/>	apresenta algo abstrato ao texto.
'A renda Frivolité'	<input type="text"/>	posse de alguém ou algo já citado e apresenta outra coisa.
'Essa arte'	<input type="text"/>	algo já citado no texto - retoma grande porção de texto
'Isso'	<input type="text"/>	compara e qualifica algo já citado
'relato'	<input type="text"/>	algo já conhecido pelo leitor culturalmente.
'as antigas artesãs'	<input type="text"/>	algo já citado no texto - palavra
'sucessoras'	<input type="text"/>	retoma e rotula um termo já citado.

Submit Answers

Função e significados nos textos - Relato Da França ao nosso Orobó

Compartilhado

<https://wordwall.net/play/24729/106/385>

0:02

'outras infrequentes teorias'	<input type="text"/>	apresenta uma pessoa ao texto
'o primeiro indício'	<input type="text"/>	tópico do texto algo a ser citado no texto
'de marfim'	<input type="text"/>	referência implícita - qualifica
'Rainha Mary II'	<input type="text"/>	comparação
'o lugar'	<input type="text"/>	algo a ser citado no texto
'suas companheiras'	<input type="text"/>	posse referente a algo já citado e apresenta algo ao texto

Submit Answers

Função e significados nos textos 2

Compartilhado

Editar Conteúdo Embutir Mais

<https://wordwall.net/play/24757/251/176>

Match up

Função e significados nos textos

Frivoltá
circulos'

Os
narradores'

os primitivos
egipcios'

o conhecimento
da alta escola

a origem
do frivo



START

termo apresentado no discurso
como tema principal do parágrafo,
tema do parágrafo, refere-se
a algo a ser citado no texto

conhecido pelo leitor ; auxilia o
e outras palavras no parágrafo.

citado como tema principal o seu
estende a outros termos no texto.

termo apresentado ao texto que encontra
sentido em uma palavra já citada no texto.

Drag and drop each keyword next to its definition.

Função e significados nos textos

🔒 Share
✏️ Edit Content
🔗 Embed
⋮ More

<https://wordwall.net/play/24729/457/400>

Match up

Função e significados nos textos 2

apresenta uma pessoa ao texto
tópico do texto algo a ser citado no texto

de mar firm
'Rainha Mary II'
'o lugar'
'suas compan

implicita - qualifica
ção
algo a ser citado no texto
possa referente a algo já citado
e apresenta algo do texto

START

Drag and drop each keyword next to its definition.

Função e significados nos textos 2

Compartilhado

Editar Conteúdo Embutir Mais

Anexo I – Caderno Pedagógico do Projeto LINCESC.



“E”ditorial

Caro Professor, Cara Professora,

Neste material, está disponibilizada para você uma proposta didático-metodológica, organizada em quatro módulos, com o intuito de abordar a importância de alguns aspectos da coesão textual, no desenvolvimento da leitura e de escrita de textos na escola. As atividades desenvolvidas, em cada seção, funcionam como apoio e planejamento na execução de aulas. E estão direcionadas para o aprimoramento das competências comunicativas do ler e do escrever em estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Desejamos a você um ótimo trabalho!

Mestranda: Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria do Rosário da Silva A. Barbosa

Arte e Diagramação: Noel Calixto Carvalho

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

“Sumário”

APRESENTAÇÃO	05
Módulo 1 GÊNERO, TEXTO E CONTEXTO	09
Seção 1: Contextualizando a temática	09
Do contexto ao gênero, registramos diferentes discursos	09
Seção 2: Da teoria à Prática	12
Seção 3: Em sintonia com a BNCC	15
Seção 4: Atenção Professor	16
Módulo 2 REFERÊNCIAS QUE PRODUZEM SENTIDOS	17
Seção 1: Contextualizando a temática	17
Um texto, várias identidades conctadas para produzir significados	17
Seção 2: Da Teoria a Prática	21
Texto em estudo: Da França ao nosso Orobó	21
Atividades	23
Seção 3: Em sintonia com a BNCC	27
Seção 4: Atenção Professor	27
Módulo 3 ORGANIZANDO FLUXO DE INFORMAÇÃO DO TEXTO	28
Seção 1: Contextualizando a temática	28
De pequenas e grandes ondas de informação, o discurso é construído	28
Seção 2: Da Teoria a Prática	30
Texto em estudo: Israelense cria frango sem penas Atividades	36
Seção 3: Em sintonia com a BNCC	36
Seção 4: Atenção Professor	

Módulo 4 “ESTÓRIAS E HISTÓRIAS O QUE ELAS CONTAM?”	37
Seção 1: Contextualizando a temática	38
Da experiência pessoal à coletiva, há sempre uma história para contar.....	38
Seção 2: Da Teoria à Prática	43
Frivolité de Orobó na escola: valorizando a cultura a partir da leitura e da escrita de relatos	45
Seção 3: Em sintonia com a BNCC	48
Seção 4: Atenção Professor	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	56

Apresentação

Este material nasceu de um trabalho de pesquisa de pós-graduação no Mestrado Profissional em Letras- Profletras, realizado na Universidade de Pernambuco- UPE- Campus Mata Norte, que buscou refletir, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF, sobre alguns recursos de coesão textual que auxiliam a produção de sentido dos textos. Daí, então, surgiu o título “Enlaces textuais e produção de significado”.

Assim, pretendemos, aqui, lançar um olhar para o estudo da referência na construção de significados dos textos, sob a ótica da LSF, mais especificamente, dos estudos australianos de Jim Martin e David Rose (2007; 2008; 2012), concernentes à Semântica Discursiva. Em face disso, organizamos módulos específicos que une teoria e prática, de modo a facilitar o entendimento docente na organização de seu empreendimento didático.

Antes de adentrarmos o conteúdo de cada seção, é prudente destacarmos alguns pontos sobre a teoria da LSF que embasa este caderno pedagógico.

A LSF, desenvolvida por Michael Halliday, por volta dos anos 60, é uma teoria que analisa a linguagem, considerando sua dimensão social e seu uso real (BARBARA, 2010). Propõe uma linguística dita como sistêmica, por indicar que a língua é estruturada por sistemas, que permitem a cada indivíduo realizar escolhas linguísticas, no processo de interação verbal. E é funcional por considerar que, pelos textos, a linguagem é instanciada, e significados são produzidos na comunicação entre os interlocutores (HALLIDAY, 2007).

Essa linguagem, pensada pela teoria sistêmica, depende de três unidades linguísticas que se mesclam na realização desses significados pelos sujeitos - as famosas metafunções da LSF, quais são: a metafunção

ideacional - ações que podem incorporar a experiência com a língua e acontecimentos que representam a mundividência dos sujeitos; a metafunção interpessoal – relações de poder e atitudes realizadas pelos participantes e os fatores que incidem sobre elas; e, a metafunção textual – aspectos que tratam da organização dos significados em textos, de uma maneira coerente, na troca de informações entre autor/falante e o leitor/ouvinte (EGGINS, 2004).

É na metafunção textual que a temática de enlaces textuais, deste caderno, está pautada, uma vez que os elos coesivos estão contemplados nela. Por isso, o estudo dos processos referenciais e dos fluxos de informação do texto na constituição dos gêneros textuais são tópicos que abordamos no decorrer dos módulos. Sinalizando o nosso enfoque teórico sobre a contribuição da Semântica Discursiva, no estudo dos Sistemas de Identificação e de Periodicidade, os quais mostram como categoriais gramaticais bem colocadas pelos produtores de textos podem fazer sentido para o leitor/ouvinte.

O Sistema de Identificação, por sua vez, trata da introdução de pessoas e coisas no discurso e as estratégias utilizadas pelos autores para mantê-los no texto. Quanto ao Sistema de Periodicidade trata da organização discursiva da informação, isto é, como dar fluidez ao dito por meio da estruturação temática. Primamos por analisar esses tópicos, no discurso, dada à

relevância deles para a produção de significados nos textos.

Dessa forma, uma análise mais aprofundada desses aspectos vem auxiliar o trato com o texto na escola, trazendo a gramática como foco, não de forma isolada, mas de modo funcional, como parte constituinte do sentido global do texto.

Em razão disso, a identificação de referentes e a organização discursiva, assuntos que já fazem parte da rotina do professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura e de escrita, recebem uma atenção especial, neste caderno, como formas de estratégias de dizer no plano textual, que devem ser reforçadas na etapa final do ensino fundamental, com atividades que possam desenvolver nesse estudante competências e habilidades do ler e escrever.

Nosso incentivo, em oferecer este recurso didático, vem como um apoio pedagógico a mais para o profissional de linguagem fazer do texto um eixo central do ensino, com a observância de alguns aspectos léxico-gramaticais e discursivos que contribuem para a produção do sentido. Tendo em vista o cenário educacional vigente, que, por diversos motivos, tem evidenciado os desafios, enfrentados pelos docentes, em abordar efetivamente os gêneros textuais, nas práticas escolares de leitura e escrita. Algo que já era preocupante no ensino presencial e, agora, com o ensino híbrido e/ou totalmente remoto, tem se intensificado mais. Fazendo com que os resulta-

dos que mostram a precariedade leitora, já observados em avaliações externas (PISA, SAEB e SAEPE) continuam sendo uma realidade possível das escolas públicas, em que, muitas vezes, pode mostrar um alunado do EF com uma competência leitora de texto aquém do esperado para sua série/ano.

Diante disso, procuramos, aqui, pela análise de gêneros textuais diversos, abordar como se dão, nos textos, os recursos de identificação de referentes e a organização temática discursiva, por estratégias de periodicidade. Embora uma seção específica sobre os gêneros das famílias das Estórias e Histórias foi contemplada, já que foi um dos pontos discutidos no trabalho de pesquisa do qual este material se originou.

Para isso, cada módulo traz tópicos teóricos, quadro de lembretes bem como atividades para auxiliar a formação docente na organização didática. E, mesmo sabendo que a maioria dos professores opta pela estruturação de suas aulas, através de sequências didáticas, neste caderno, o que nós priorizamos como proposta didático-metodológica é o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), baseado na Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney. Justamente porque tal formato didático alinha-se bem a teoria LSF, já que foram pesquisadores sistemicistas e professores que organizaram essa forma cíclica de ensinar gêneros textuais. E também porque o trabalho com o CEA vem

ganhando adeptos pelo Brasil, por focar na abordagem do gênero no ensino fundamental.

O Ciclo de ensino aprendizagem, como proposta de aplicação aqui, é baseado no do programa australiano de letramento *Reading to Learning - Ler para aprender*, que, segundo Rose e Martin (2012), consiste em três níveis o 1, 2 e 3, nos quais se é proposto um trabalho com gêneros, com atividades que analisam o texto, na forma macro e micro, ou seja, das fases constituintes do gênero até a construção dos períodos e a ortografia. Como podemos ver na figura a seguir:

Figura 1- Organização de Estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola de Sidney



Fonte: PIRES, 2017, p. 53. Adaptado de ROSE, 2015.

Com base na imagem, a organização de aulas, baseada no CEA, no nível 1, pelas fases de Preparação para a Leitura (desconstrução), Construção Conjunta e Escrita Autônoma, são apresentadas estratégias de leitura e escrita, em grupo e individual, sobre o gênero textual a ser abordado na aula. Nesse nível do ciclo, uma espécie de modelagem do gênero é proposta, ao passo que organiza e reorganiza o texto em partes, de acordo com sua estrutura funcional de sentido, mostrando uma desconstrução de forma significativa para a aprendizagem do estudante. O nível 2, nas fases Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual, consiste em etapas com atividades mais complexas, com foco nos aspectos de significados do texto, de modo mais detalhado, explicitando características específicas do texto abordado. Tais características devem ser abordadas na reescrita compartilhada, para que posteriormente o estudante, em suas leituras e produções escritas, possa reconhecê-las e utilizá-las com autonomia. Quanto ao nível 3, Construção de Períodos, Ortografia e Escrita de período, as atividades do ciclo se intensificam, no que diz respeito ao grau de complexidade, de modo que o aluno passe a refletir

acerca do funcionamento das escolhas linguísticas, utilizadas no texto para a produção de sentido

Para uma análise funcional da linguagem, os módulos deste caderno estão organizados da seguinte forma: uma breve contextualização teórica, análise textual e exercícios, com vistas ao aprofundamento da temática abordada, que podem ser adequados à sala de aula pelo professor.

O módulo 1, intitulado de “Gênero, texto e contexto”, mostra, com base na teoria sistêmica, porque os significados são instanciados em textos e como a relação texto – contexto é cara à produção de sentidos em gêneros textuais, nas mais diversas situações de comunicação oral ou escrita.

O módulo 2 “Referências que produzem sentidos” trata dos recursos de identificação de referentes textuais que contribuem para a produção de significados. As análises são realizadas dentro da Semântica Discursiva, proposta por Martin e Rose (2007; 2008).

Quanto ao módulo 3 “Organizando o fluxo de informação do texto”, são vistas formas de estruturação temática nos textos, ou seja, como o autor do texto organiza a informação discursiva para se fazer entender pelo

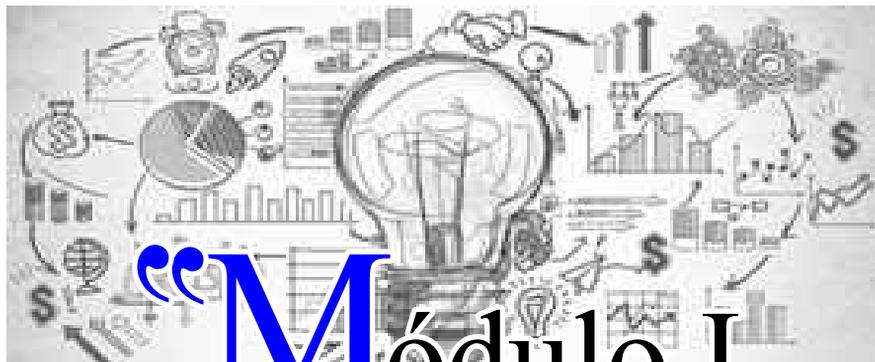
“*Os significados são instanciados em textos e como a relação texto – contexto é cara à produção de sentidos em gêneros textuais, nas mais diversas situações de comunicação oral ou escrita.*”

leitor. Para isso, recursos de periodicidade, dentro da Semântica Discursiva, são apresentados e comentados de forma prática, explorando o plano textual.

O módulo 4 “ Estórias e Histórias o que elas contam?” aborda sobre as características dos gêneros das Famílias Estórias e Histórias, no âmbito da Pedagogia de Gênero, relacionando esse dado com uma proposta didático- metodológica, por meio de Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que destaca estratégias de leitura e produção do gênero Relato Histórico e análise lingüística no estudo da referência, no 9º ano do Ensino Fundamental, mediante a organização de um plano de atividades.

Vale salientar que as possibilidades didáticas expostas, neste material, de forma propositiva, estão alinhadas às competências e às habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular, para o ensino fundamental, algo que é constantemente comentado, ao longo da exposição desta proposta.

Sendo assim, organizamos tudo isso, para que o professor de Língua Portuguesa encontre aqui além de um apoio didático, um recurso de apoio formativo também, na medida em que ele compreende como as ideias da LSF podem ser aplicadas, de forma explícita, no ensino de leitura e escrita de gêneros textuais na escola.



“Módulo I

Gênero, Texto e Contexto

Nesse módulo, vamos tratar da relação gênero, texto e contexto para LSF, de modo breve, focando nos gêneros escolares mapeados pela Pedagogia de Gênero da Escola de Sidney.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Do contexto ao gênero, registramos diferentes discursos

Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa

Ao pensarmos numa visão dialógica de funcionamento da linguagem para o uso, por meio de textos, destacamos, conforme Weber e Fuzer (2020, p.364), que “o texto é tanto a realização de tipos de contexto quanto a exposição do que interessa aos membros culturais em situações”. Tendo isso em vista, salientamos que ele é socialmente construído pelos usuários da linguagem e pode manifestar significados diversos, a depender de sua organização e intenção do autor.

Nessa visão, a relação texto e contexto é fundamental, uma vez que o texto, instanciado em gênero, ocorre a

partir dos contextos de cultura e de situação. Para Martin (1992), o contexto de cultura organiza o texto, em forma de gênero, que circula na sociedade, com diferentes propósitos discursivos e comunicativos; já o contexto de situação organiza os textos, separando-os, considerando os padrões de linguagem ou formas de registros, que podem ser realizados em um mesmo gênero. Diante disso, o gênero de texto está inserido em um contexto cultural de uso mais amplo, enquanto o modo como ele é estruturado e o campo, assunto do qual ele trata, compreendem um contexto restrito à situação.

Vale salientar que a LSF traz algumas perspectivas diferentes de conceber gênero, aqui, neste caderno, adotaremos a concepção de Martin (1992), que influenciado pelas ideias de Halliday e considerando as conceituações de Hasan (1985) e de Bakhtin (1981), diz que o gênero é um “processo social organizado em etapas e orientado por propósito”, isto é, enfatiza que os gêneros são modificados, de acordo com a atividade humana e possuem um padrão de organização com uma estabilidade relativa, por meio de estágios e fases que se cumprem no discurso para determinada finalidade.

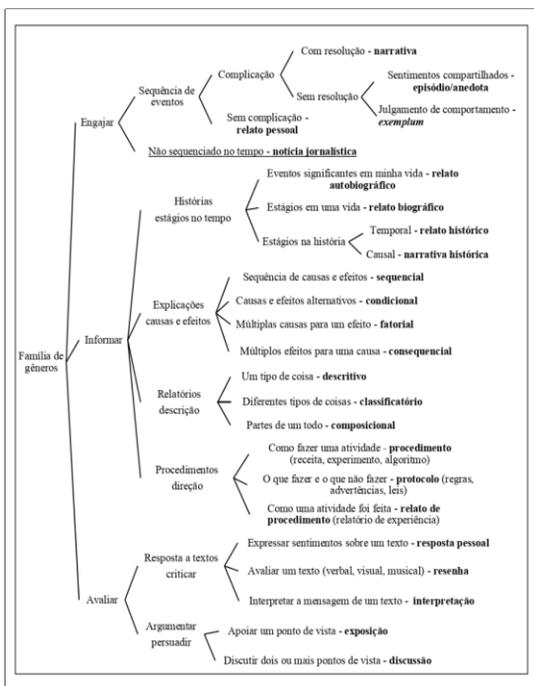


Figura 1 – Mapeamento de focos de gêneros na Escola

Nessa ótica sistêmica da conexão entre texto e contexto, o movimento da Escola de Sidney, pensando em um trabalho de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de textos, no âmbito escolar, agrupou os gêneros em famílias com três propósitos principais- engajar, informar e avaliar.

Assim, de acordo com a figura a seguir, os teóricos australianos

sistematizaram textos que têm como fim engajar o leitor e os vincularam a família das Estórias (com sequência de tempo ou sem sequência temporal); quanto aos textos que informam, estão inseridas a essa finalidade, as famílias das Histórias, das Explicações causas e efeitos, dos Relatórios – descrição e dos Procedimentos- direção; já com relação aos textos que avaliam, estão vinculadas a esse propósito, as famílias das Respostas a textos e da ordem do Argumentar.

Notamos que, no sistema de rede, apontado na figura a seguir, para cada família apresentada, há gêneros negritados e acompanhados de suas características específicas.

Esse mapeamento de gêneros é muito importante

para o trabalho pedagógico, principalmente, quando professor passa a conhecer melhor os estágios e fases do texto que pretende ensinar, e, então, planeja sua ação didática, compreendendo que, quando a estruturação de um gênero é explicitada ao estudante, de maneira clara, este pode usar esse conhecimento, acerca da organização do discurso, para prever informações

dos textos lidos, nos exercícios de leitura. E, a partir disso, saber o que escrever nas atividades que exigem a produção de um gênero em especial (PIRES, 2017). Em vista disso, vejamos, na Figura 1, quais grupos de textos, com seus respectivos gêneros e propósitos, foram mapeados pela Escola de Sidney:

Ao propor esse mapa com os principais gêneros desenvolvidos na escola, Martin e Rose (2007; 2008; 2012) movidos pela premissa hallydiana de que a linguagem acontece, através de significados em uso, ligados

Quadro 1 – Sistema semântico- discursivo

Sistema semântico-discursivo		Metafunção	
Identificação	Rastrear pessoas e coisas	Textual	Organizar os textos
Periodicidade	Fluxo de informação		
Negociação	Promover trocas	Interpessoal	Deflagrar relações sociais
Avaliatividade	Negociar atitudes		
Conjunção	Conectar eventos	Ideacional	Representar a experiência
Ideação	Representar a experiência		

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

aos processos da vida social ou dos sócio-semânticos do texto, também se preocuparam em mostrar como os textos são organizados para fazer sentido ao leitor/ouvinte.

Com isso, considerando a ideia da LSF de que três significados-chave, chamados de metafunções, são fundidos, nos textos, para a construção de sentidos, os autores também apresentaram seis sistemas semântico-discursivos que incidem no funcionamento dos textos. E, os especificaram em análises, cada vez mais didáticas, para que a prática de

ensino explícito, pautado nesses estudos, pudesse auxiliar o processo de letramento na escola. De modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de textos, à medida que se ensina quais os estágios e fases caracterizam os gêneros de texto trabalhados na sala de aula. Eles, então, definiram esses sistemas e os relacionaram a cada metafunção, conforme verificamos no Quadro 1 que segue:

Como podemos verificar no quadro, são apresentados os sistemas de Identificação. Periodicidade, Negociação, Avaliatividade, Conjunção e Ideação, seguidos das correspondentes metafunções e suas especificações: a ideacional (construção de experiências); a interpessoal (processos e interação nas relações sociais); e textual – o modo de organização do texto – discurso.

Neste caderno, vamos tratar dos sistemas semântico-discursivos de Identificação e de Periodicidade, que estão destacados em vermelho, no Quadro 1, e estão no âmbito da metafunção textual. Procuraremos explicar como o estudo da referência, que une esses dois sistemas, opera em alguns gêneros para construir significados. Esperamos encontrar juntos, no decorrer dos módulos, uma metalinguagem que possa ser aplicada ao ensino de leitura e escrita no ensino fundamental.

DA TEORIA À PRÁTICA

Diante da base teórica exposta, vamos analisar alguns textos e relacioná-los as especificações de Rose e Martin (2012), presentes na Figura 1.



TEXTO 1

Quem é a autora do Livro *Frivolité de Orobó: o encanto na ponta dos dedos?*

Natural de Orobó, filha de Antônio Eugênio de Aguiar e Laura Albuquerque Aguiar, a **Professora Leonor Albuquerque**, graduou-se em Geografia pela UPE, pós-graduou-se em Gestão e Análise Ambiental pela UEPB, com Extensão de Educação Ambiental pela URB – Brasília. Foi Professora de Geografia, História, OSPB, Moral e Cívica, Estudos Econômicos do Nordeste, Educação Física; Coordenadora de Centro Cívico, Coordenadora de Atividades e Diretora da Escola Estadual Abílio de Souza Barbosa; Professora

do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Programas EJA e Travessia; Coordenadora do Programa Se Liga, EJA e PBA. Atualmente Formadora de Geografia, Esposa, Mãe, Avó, Mulher de fé e coragem.

Identificou-se com o gênero literário popular oriundo do Renascimento – A Literatura de Cordel – um meio de dialogar com a vida, o conhecimento e a poesia. Tomou-o como projeto pessoal absolutamente pelo prazer de ler e (re) escrever. Editou os Cordéis: “Frivolité”, “Professor”, “História do Cordel”, “Os Primórdios da Educação”, “A Fórmula da Educação”, “Religiosidade de Minha Terra”, “História da Emancipação Política”, “As Ruas da Minha Cidade”, “A História das Sepulturas”, “Orobó – Terra que Educa com Amor”, “Orobó – Minha Terra Natal”, “Dia 8 de Março – Dia Internacional da Mulher”, “Nossas Heroínas”.

Adaptado de Leonor Albuquerque (2016, p. 70)

TEXTO 2



globoplay Agora na TV Novelas Séries Filmes Infantil Explore

PE 06:58 Orobó, PE

AO VIVO

Bom Dia PE >

Orobó se destaca pela beleza do frivolité

7 min Exibição em 16 set 2021

Renda, que exige concentração e agilidade, é tradicional no município.

TEXTO 3

<https://globoplay.globo.com/v/9863304/>

A Cartomante

“A **cartomante**” é um conto escrito pelo autor brasileiro Machado de Assis, publicado em 1884 na Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, e depois publicado em outros livros, como “Várias Histórias” e “Contos: uma antologia”.

Este conto traz a temática da **paixão proibida** e do **triângulo amoroso**, com **personagens complexos** (apesar da história ser curta) que denunciam a **hipocrisia da sociedade burguesa** da época. Além disso, em “A cartomante”, podemos ver muitas referências ao **cenário urbano**, como em muitos outros contos e livros de Machado, em que temos descrições de ruas e de caminhos pelos quais os personagens passavam na cidade.

Resumo do conto

“A cartomante” é narrado em **terceira pessoa**, com a história se passando em 1869, no **Rio de Janeiro**. O escritor ainda cita locais como a Rua da Guarda Velha e a Rua dos Barbonos, com um cenário urbano muito rico.

O conto começa apresentando o casal **Rita e Vilela**. Este último é um advogado, e em um belo dia, acaba por reencontrar **Camilo**, um de seus amigos de infância, que contrata seus serviços para tratar dos processos judiciais que envolvem a morte de sua mãe. Porém, Rita se apaixona por Camilo e é criado **um triângulo amoroso** na história, pois **os dois se tornam amantes**.

De repente, alguém começa a **enviar cartas anônimas** para Camilo, chamando-o de adúltero, o que faz com que o homem comece a ficar mais cauteloso em relação à Rita, pois isso demonstra que **alguém sabe do caso amoroso dos dois**. Enquanto isso, Rita começa a duvidar do amor de Camilo por ela, e, em meio a sua insegurança, começa a visitar **uma cartomante**, ou seja, uma moça que vê a sorte e o destino por meio de cartas.

Após algum tempo, Vilela envia uma carta para Camilo, em que **chama o amigo para ir com urgência até a sua casa**, não explicando o motivo do convite e nem da urgência do assunto. Preocupado, Camilo encontra a cartomante e pergunta sobre seu destino. Depois de sair mais calmo do local em que a cartomante atendia, ele vai até a casa de Vilela tranquilamente, pois **acredita que o marido não desconfia de nada** e que não sabe sobre a

traição.

Porém, o final de “A cartomante” é muito pessimista, pois quando Camilo chega na casa de seu amigo, encontra **Rita assassinada e Vilela atira em seu peito, matando-o também**.

Aqui, é importante notarmos que há um **final muito aberto**, pois **não conseguimos saber como Vilela descobriu o caso** dos amantes e não sabemos quem mandou as cartas anônimas para Camilo. Assim, não sabemos se a própria cartomante contou o adultério para Vilela, ou se ele viu, ou se outra pessoa contou para ele.

<https://querobolsa.com.br/enem/literatura/a-cartomante> Acesso em

14/11/2021

Atividades

1) Analise os três textos e relacione-os às características apontadas na Figura 1 da Seção Contextualizando a temática, deste módulo. Depois identifique cada texto, apontando para o gênero correspondente e o propósito comunicativo.

2)Pesquise nos livros didáticos do EF- Anos Finais, utilizados em sua escola, os gêneros dispostos no mapeamento da Escola de Sidney. Organize-os em um esquema textual, distribuindo-os, devidamente, nos grupos dos propósitos comunicativos Engajar, Informar e Avaliar.

Descrição _____

Engajar _____

Informar _____

Avaliar _____

EM SINTONIA COM A BNCC

Em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2018), este módulo dispõe de atividades dentro das habilidades previstas pela Base para em:

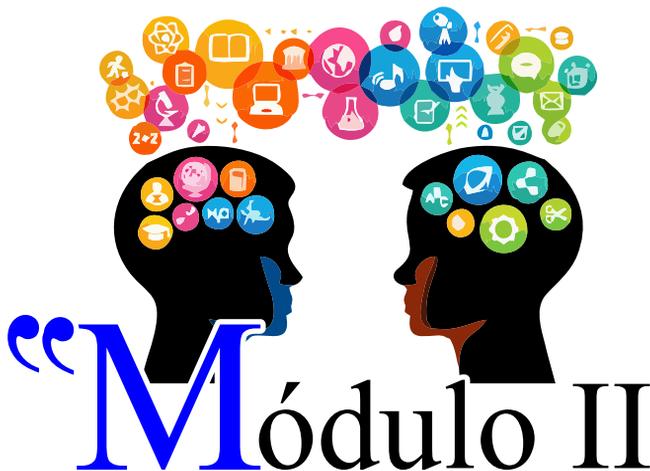
Sequências textuais	(EF67LP37) Análise, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
Modalização	(EF07LP14) Identificação, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(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.

<p>Construção da textualidade Relação entre textos</p>	<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre 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.</p>	
<p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>	<p>(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p>	<p>(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p>
	<p style="text-align: center;">Textualização Progressão temática</p>	<p>(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus</p>

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular:
A Etapa do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)
Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

Atenção Professor!

No trabalho com gêneros textuais na escola, é importante que você, professor, planeje as suas aulas, pesquisando e conhecendo bem o gênero que pretende ensinar, compreendendo o sentido macro e micro textual. Por isso, propomos uma análise dos recursos de Identificação e de Periodicidade que estruturam o discurso. É o que veremos nos módulos seguintes.



Módulo II

Referências que produzem sentido

Neste módulo, buscamos mostrar, a partir do estudo sistêmico da Semântica Discursiva, como identificamos e presumimos pessoas e coisas no texto para a produção de significados no discurso.

Contextualizando a Temática

Um texto, várias identidades conectadas para produzir significados

Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa

Todo texto é realizado por enlaces semânticos que constituem a sua tessitura. Nesses elos, muitas identidades são conectadas para configurar a estrutura do gênero e a temática abordada nele, de modo a atingir um propósito comunicativo.

Na LSF, essas identidades relacionadas são pessoas e coisas apresentadas no discurso, denominadas de participantes. Assim, sempre que um participante é mencionado no texto, o escritor/falante deve sinalizar ao leitor/ouvinte, com marcas linguísticas, para mostrar se essa identidade já é conhecida ou não (EGGINS, 2004,

p.33). As ações de introduzir e de recuperar identidades nos textos chamamos de processo referencial.

Considerando esse ato de referenciar como um mecanismo de coesão textual, Halliday e Hasan (1978) destacaram, alguns tipos de referência nos textos, que serviram de parâmetro para muitas outras pesquisas sobre referenciação. Principalmente, para os estudos sistêmicos de Martin e Rose (2007), que agregam, ao Sistema de Identificação, as diferentes formas de introduzir e de manter os referentes no discurso.

Daí, eles argumentam que esse

sistema é responsável pelas estratégias de apresentar e de presumir pessoas, lugares e coisas no plano textual. Por isso, apontam para alguns recursos básicos para que a identificação de referentes aconteça no texto:

- No recursos para apresentar participantes, é comum, nos textos, o uso de artigos e pronomes indefinidos (um, uma, algum, alguma) ou palavras comparativas (cada, tudo, outra, algum outro);

- Nos recursos para presumir esses participantes no discurso, geralmente, são empregados artigos definidos e pronomes demonstrativos, pessoais e possessivos (a, o, as, os, este, esta, esse, essa, aquele, aquela, seu, sua, seus, suas, dele, dela, eu, me, mim, você, ele, ela, nós, nos), palavras comparativas e constrativas (mesmo, outra, diferente, mais, cada) e pala-

avras que representam referentes textuais, ou seja, que sumarizam grandes porções de textos (isso, esse, tudo) para dar continuidade a temática.

Diante disso, no processo de referência, a apresentação e o pressuposto ocorrem no discurso, para relacionar identidades dos participantes que, conforme Rose e Martin (2012), podem ser “rastreadas” no texto pelo leitor, de acordo com as pistas linguísticas que o autor produz.

Nesse ponto, é importante reconhecer qual o tipo de referência é utilizada pelo escritor e qual a relação dela com o significado do texto. Para tanto, a partir dos quadros 2 e 3 a seguir, vejamos onde buscar o sentido dos referentes e quais os tipos de referência e possíveis recursos nós podemos encontrar nos textos:

Quadro 2

Recuperação de sentido de referentes

SENTIDO DENTRO DO TEXTO	SENTIDO FORA DO TEXTO
Referência Endofórica (Anáfora, Cátáfora e Referência esfórica)	Referência Exofóra Referência Homófora

Fonte: A autora; adaptado (MARTIN; ROSE, 2007)

Quadro 3

Recursos para Identificação de coisas e pessoas

TIPO DE REFERÊNCIA	ALGUNS RECURSOS UTILIZADOS
APRESENTAÇÃO	um, uma, uns ,umas, alguém, ninguém, algum, cada, tudo
PRESSUPOSTO	a(s), o, esse, aquele, aquilo, cada, ambos,me, mim, ela, ele, nó, eles, aqui , este, esta
POSSE	seu (s),sua, meu,minha dele, dela
COMPARAÇÃO	
REFERÊNCIA TEXTO	mesmo, semelhante, outro, diferente, mais, tão, tanto, quanto, primeiro, segundo, terceiro..., próxima, última, precedente, subsequente, antigo (a), mais, menos, maior, menor, melhor, pior

Fonte: A autora; adaptado (MARTIN; ROSE, 2007)

Com base nos quadros 2 e 3, percebemos como podemos encontrar significação para os referentes, realizando retomadas ou avançando um pouco mais na superfície textual. Também vemos quais recursos podemos usar para apresentar participantes no texto, que, nesse caso, são referentes que aparecem pela primeira vez, por isso, o uso de indefinido é mais comum, por ser uma entidade desconhecida pelo leitor.

No entanto, segundo Martin e Rose (2007), muitas vezes, em alguns textos, os referentes podem ser introduzidos por meio de determinantes definidos ou apenas por nomes sem determinantes, quando é algo, conhe-

cido pelos interlocutores, que faz parte da cultura da comunidade ou região. O leitor, então, busca o sentido deles no contexto cultural, nos conhecimentos partilhados socialmente, a isso denominamos **referência homófora**.

No que diz respeito ao pressuposto é algo que já foi apresentado e pode ser rastreado pelo leitor/ouvinte. Isto é, que ele pode recuperar o sentido dentro do texto, mediante um movimento de sentido para frente, algo que vai ser citado (catáfora) e é sinalizado no texto com: este, esta, isto ou substituições lexicais; ou um movimento de sentido para trás (anáfora), em que usamos esse, essa, isso, dentre

outras expressões. A anáfora é muito utilizada nos textos por parte do escritor, levando o leitor a realizar esse retrospecto de informação, quando quer recuperar o sentido de uma expressão já comentada no discurso.

Na referência presumida de sentido dentro do texto, ainda podemos citar as referências de posse, em que devemos presumir o possuidor; a referência comparativa em que se é lançado algo ou alguém no texto, estabelecendo uma comparação; e, a referência de texto – que pode resumir grandes trechos de texto nas palavras isso, disso e isto, a função desse tipo de referente é de encapsular a informação, para fazer o texto fluir.

Também tem sentido endóforo, a **referência esfórica** que consiste na apresentação de um sintagma nominal, em que buscamos o sentido de um referente dentro da própria expressão (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

No que diz respeito às referências em que o sentido está fora do texto, as identidades podem ser recuperadas no contexto de cultura – referência homófora ou no contexto de situação – referência exófora. Essa última, na maioria das vezes, acontece quando usamos palavras, que remetem ao autor do texto, ou outros recursos que

se mostram lógicos em situações de fala.

De acordo com os autores australianos, ainda podemos agregar a lista das referências, as de tipologia indireta e as implícitas. As indiretas, realizadas por anáfora indireta, são chamadas de **referências ponte**, por ser um referente principal, na oração ou no parágrafo, que auxilia indiretamente no sentido de outros participantes no discurso. Pode ser facilmente compreendida pelo leitor, se ele associar as ideias apresentadas pelos referentes correlacionados. No que diz respeito à

r e f e r ê n c i a implícita, esta pode acontecer por meio de elipse.

Percebemos, portanto, que esses itens de referência, aqui citados, têm um papel importante na construção

de significados dos textos, ao passo que apresenta e retoma referentes, estabelecendo um elo semântico entre pessoas e coisas, no decorrer do discurso. Podendo incidir na organização das fases dos gêneros, a depender das escolhas de linguísticas dos escritores/falantes na estruturação deles.

Percebemos, portanto, que esses itens de referência, aqui citados, têm um papel importante na construção de significados dos textos

DA TEORIA À PRÁTICA

Vamos verificar como os referentes funcionam nos gêneros textuais! Percebendo, no relato histórico a seguir, como a identidade principal do texto, A Renda *Frivolité*, foi introduzida e mantida no discurso, através de estratégias utilizadas pela autora, além de outros exemplos de referências discutidas aqui. Para isso, destacamos cores diferentes para cada caso.

DA FRANÇA AO NOSSO OROBÓ

A Renda *Frivolité* foi **expandida** para o Brasil pelos imigrantes, para os Estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Segundo **relato** “**essa arte** teria chegado, **trazida pelas jovens das famílias mais abastadas** que foram estudar em colégios internos. **Isso** lá pelo início do século XX” (AGRA, 2013).

As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a **técnica** com **as mulheres da família** – mães, avós, tias, e **as** mais antigas, com freiras – mas **que** não percebem atualmente **esta** **arte** natural e aceita com **as** **antigas** gerações **de** **antigas** artesãs, **que** tiveram **sucessos**. **As** **novas** gerações **não** **se** **interessam** por **esta** **arte** **rápida** (AGRA, 2013). **Isto** porque, a **tradição** da **arte** **rápida** **se** **transmitido** **intergeracional** **não** **é** **o** **modo** **de** **fazer**, **mas** **o** **modo** **socialmente** **reconhecido**, **mediado** **de** **significâncias** **sociais** **e** **culturais**, **que** **são** **construídas** **e** **determinadas**, **logo**, **sustentadas** **ou** **demodadas**.

A **renda** **francesa** **chegou** **a** **Orobó** **através** **da** **Sra.** **Rosa** **Antônia** **que** **aprendeu** **a** **arte** **com** **as** **freiras** **francesas** **em** **um** **colégio** **de** **Recife** **em** **1910** **em** **PE**. **A** **pressão** **da** **Orobó** **para** **ensinar** **esta** **arte**, **repassando** **para** **as** **filhas**, **netas** **e** **amigas**.

Ta com uns 70 anos que **eu** **faço** **o** **frivolité**, e **ensinei** 22 anos, **faço** **ate** **hoje** e botei o município pra frente o município só sabe **frivolité** **mode** **eu**, esse ano **eu** **recebi** **um** **aviso** **pra** **ir** **pra** **sala** **dos** **mestre** **em** **Recife** **na** **FENEARTE**, a primeira professora aqui **do** **frivolité** **foi** **eu**, **eu** **to** **bem** **porque** **eu** **vejo** **muita** **coisa** **adiantada** **no** **frivolité**. **Eu** **não** **sei** **só** **frivolité** **não**, mas hoje em dia eu **to** **só** **no** **frivolité**, mas **eu** **sabia** **ponto** **de** **cruz**, **tapete**, **tanta** **coisa**, **bordado** **cheio**, e se for ainda hoje **sei** **mais** **minha** **vista** **ta** **muito** **ruim**, **minhas** **filhas** **e** **minhas** **netas** **tudo** **faz** **que** **aprenderam** **comigo**” (LOPES, 2016)

Josefa Pedrosa de Oliveira, conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos. “**Eu** **e** **minhas** **duas** **irmãs** **aprendemos** **a** **produzir** **o** **frivolité** **ainda** **crianças** **com** **a** **nossa** **mãe**”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de

fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolitê, se errar tem que cortar a linha e começar de novo”(CABRAL, 2012)

Em Pernambuco, OROBÓ É ÚNICO na realização de tal arte. Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano, que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km²(TÁVORA, 1989). Seu clima – quente e úmido. População de 22.800 habitantes.

Da capital Recife, conta 116km, com rotas de acesso favoráveis à logística da frivolitê.

OLHANDO PARA DENTRO DO TEXTO

Em vermelho vemos a apresentação do principal participante e suas retomadas (anáfora), no decorrer do texto, por ele fazer parte da temática, nesse caso, o referente é “A Renda Frivolitê”.

Em verde escuro, referências presumidas por catáfora apontam as expressões: “relato”, “as mulheres da família” e “os visitantes”, pois, elas estabelecem uma relação de sentido com o enunciado seguinte no período.

Em verde claro, há referências esfóricas destacadas, para compreendê-las, só precisamos recorrer ao sentido dentro das expressões sublinhadas, das quais elas fazem parte.

Em azul claro, referências de posse estão marcadas linguisticamente pelos sintagmas nominais: “o seu aprendizado intrageracional”, que remete “a futura artesã”; “Sua área” e “Seu clima” que fazem referência ao lugar Orobó.

Em azul escuro, referências comparativas são percebidas nas quatro expressões selecionadas: “as mais antigas”, “as antigas gerações” “As antigas artesãs” e “As novas gerações”, visto que as três primeiras expressões fazem o leitor presumir que existem outras artesãs mais novas e a última indica a existência de uma geração antiga de artesãs.

Em amarelo, referências de texto são percebidas no uso das expressões “Isso”, que resume o que foi falado no primeiro parágrafo; “esta interação natural”, que encapsula a ideia da passagem do artesanato pelos membros da família; “Isto”, resumindo a ideia exposta no primeiro período do segundo parágrafo; e “tudo” empregado no lugar do termo todas, no depoimento da artesã Rosa Pereira, quando ela se refere às filhas e às netas.

Em rosa - referências ponte, por anáfora indireta, vemos, nos trechos destacados. No primeiro depoimento da artesã Josefa Pedrosa, o referente “frivolitê” serve de ponte para o sentido das demais das palavras destacadas em rosa, indicando que são artesanatos também; já, no segundo, são os referentes “crochê” e “frivolitê” que o leitor associa ao sentido do termo “linha”.

Em **marrom** - referências implícitas são observadas e os participantes subentendidos, por meio de elipse são : “artesãs” e “significâncias”, no segundo parágrafo, e “eu”.

OLHANDO PARA FORA DO TEXTO

Em **cinza** – referências homóforas são observadas por se tratarem de coisas conhecidas pelos interlocutores, como os participantes do texto A Renda *Frivolité*, que faz parte da cultura da região, e o nome da cidade Orobó. O leitor, então, encontra, fora do texto, um sentido para eles

Assim como as expressões destacadas em **preto**, mostrando a referência exófora, marcada pelo uso das palavras “eu” , “meu”, “minhas” e “nosso”, nossa, comigo, que se referem ao autor do discurso.

Agora vamos verificar o que aprendemos!!

Atividades

1)Pela leitura do texto “Da França ao nosso Orobó”, complete o quadro abaixo:

Pessoas e coisas apenas apresentadas no texto (que aparecem uma vez no texto)	
Pessoas e coisas apresentadas e presumidas no texto	Recursos utilizados pelo autor para mantê-las no discurso

2) Agora vamos verificar os referentes da notícia a seguir:

Zezé e mais famosos lamentam morte de Marília Mendonça após acidente de avião.

Zezé Di Camargo postou foto abraçando a cantora. Tatá Werneck também comentou a fatalidade em seu twitter.

Por Michel Gomes e Guilherme Rodrigues, g1 Goiás

05/11/2021 17h57

Famosos estão lamentando a morte da cantora Marília Mendonça, de 26 anos. A cantora e mais quatro pessoas morreram na queda de um avião de pequeno porte caiu em uma área perto de uma cachoeira na serra da cidade de Piedade de Caratinga, no interior de Minas Gerais, na tarde desta sexta-feira (5).

O cantor Zezé di Camargo postou uma foto abraçando a cantora. Na legenda, ele disse estar desacreditado com a fatalidade. "Esse abraço vai ficar eternizado em meu coração. Nesse dia gravamos juntos e no final, trocamos esse abraço. Difícil acreditar e as vezes perguntamos a Deus: porque?", escreveu.



Marília Mendonça morre em acidente de avião — Foto: Reprodução

que a Marília se foi, gente", fala a funkeira e ex-BBB Pochá.

A cantora Daniela Mercury e o cantor Wesley Safadão também desabafaram nas redes sociais.

"Estou arrasada e em choque com a morte de Marília Mendonça. É uma tragédia! Sinto imensamente por ela, pelo filhinho Léo, pelo marido, pela família, pelos outros que morreram no acidente. Ela era uma artista gigante no auge da carreira. Uma tristeza sem tamanho", fala a cantora. "Sua estrela brilhará para sempre, descanse em paz Marília Mendonça. Meus sentimentos aos familiares e amigos de todos que estavam no avião!", diz Safadão.

O jogador Neymar lamentou em seu perfil em uma rede social. "Me recuso acreditar, me recuso", escreveu.

Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/11/05/famosos-lamentam-morte-da-cantora-marilia-mendonca.ghtml>



Zezé lamenta morte de Marília Mendonça Foto: Instagram/Reprodução

A apresentadora Tatá Werneck comentou a fatalidade em seu twitter. "Que tristeza senhor Deus. Meu Deus. Que tristeza senhor. Um filho pequeno. Uma carreira brilhante. Meu Deus. Que tristeza.", escreve a apresentadora.

Além de Tatá, outros famosos desabafaram sobre a partida da "rainha da sofrência".

"Tô destruído. Vai em paz, Marília", lamenta o cantor Jão. "Não dá para acreditar



Marília Mendonça faz post entrando em avião Foto: Instagram/Reprodução

F) No texto, quais as expressões foram utilizadas, no texto, para se referir à situação da morte da cantora?

G) No trecho “Que tristeza senhor Deus. Meu Deus. Que tristeza senhor. **Um filho pequeno. Uma carreira brilhante.** Meu Deus. Que tristeza.”, escreva a apresentadora. O uso de indefinido “um e uma”, na fala da apresentadora, tem a função de apresentar ou presumir participantes no discurso

H) No trecho, “ **Ela era uma artista no auge da carreira**” as expressões destacadas apresentam ou retomam participantes no texto? Qual das expressões negritadas traz uma informação nova sobre a identidade do participante de quem faz referência?

EM SINTONIA COM A BNCC

Em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades previstas pela Base para este módulo são:

Coesão

(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.

Análise linguística e semiótica – Textualização Progressão temática

(EF89LP29); Compreensão e uso de mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas e catáforas, uso de organizadores textuais, analisando paráfrase e reformulação em textos.

Atenção Professor!

- Quando for trabalhar o processo referencial na escola, atentar para os referentes que ocorrem por meio de comparação, percebendo que eles podem, no parágrafo, organizar e orientar a argumentação dos autores do texto, como é o caso do Relato Histórico analisado anteriormente.
- Perceber também que as referências que indicam posse podem ter uma dupla função no discurso: retomar referentes (possuidor) e apresentar outros (a posse), dando sequência ao texto.
- Perceber que os recursos linguísticos para construção de cada referente no texto são variados, podendo ser determinados por expressão definida ou indefinida, ou simplesmente sem nenhum determinante, apenas o nome.
- Atentar para o uso de substantivos abstratos para resumir ideias apresentadas, no parágrafo. Algo que é muito comum, nos relatos históricos, como foi verificado no uso da expressão “esta interação natural”.
- O trabalho com os referentes, nas aulas de leitura, pode ter seu planejamento integrado com as atividades que envolvem os descritores de avaliação externa, que faz parte da rotina do professor.



“Módulo III

Organizando o fluxo informação no texto

Neste módulo, buscamos mostrar, a partir do estudo sistêmico da Semântica Discursiva, como organizamos a temática no nível da sentença, do parágrafo e do texto, para fazer sentido ao leitor.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

De pequenas e grandes ondas de informação, o discurso é construído

Avanços e retomadas de conteúdos caracterizam o fluxo da informação nos textos verbais para produção de significados. Por isso, que, no estudo da referência textual, no âmbito da Semântica Discursiva, devemos considerar dois sistemas no discurso: o que identifica quem são os participantes e o que os enquadra na organização dos conteúdos do discurso

Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa

(SIPPERT, 2017). É sobre essa organização do fluxo da informação textual que vamos tratar agora.

Nos estudos semântico-discursivos, é o Sistema de Periodicidade que trata da forma com que a informação do texto é organizada para fazer sentido ao leitor. Nessa direção, os autores Martin e Rose (2007) utilizam a metáfora de ondas para explicar esse funcionamento do discurso. Eles apontam que os conteúdos dos textos são organizados, no nível da sentença, dentro do par Tema

e Rima que são pequenas ondas de informação com pontos e picos informativos.

Em outras palavras, na oração, o Tema (ponto inicial da oração) corresponde ao sujeito ou a uma circunstância adverbial marcada linguisticamente no começo da sentença. Quanto ao Novo (pico final da oração) é a informação nova que se diz do tema. Assim, na oração “O COVID -19 fez muitas vítimas no Brasil, nestes três últimos anos”. o Tema é “O COVID- 19” e Novo é “fez muitas vítimas no Brasil, nestes três últimos anos.”

Ainda encontramos temas diferentes, na oração do exemplo anterior, disposta de forma indireta: “Nestes três últimos anos, o COVID 19 fez muitas vítimas no Brasil.”. Nela, vemos um Tema marcado em “Nestes três últimos anos” e outro Tema não marcado em “o COVID _19”. Assim, o tema marcado é o que vem com locuções adverbiais no início da oração; quanto ao não-marcado, vimos, que são os tipos de sujeito em suas formas eventuais.

Retornando à explicação dos autores sobre o fluxo do texto, essas ondas menores de informação são formadas pelos Temas e Novos que vão organizando os períodos. Desse modo, no processo de interação verbal, os temas marcados são utilizados para chamar a atenção do leitor, a exemplo das expressões de lugar ou de tempo, presentes no texto, para marcar novas fases no discurso, ocorrendo,

geralmente, no início dos períodos ou parágrafos. Algo que, de acordo Rose e Martin (2012), é muito comum em textos narrativos. Já os temas não marcados ocorrem, com mais frequência, para fazer o texto fluir.

E à medida que a temática progride no plano textual, as ondas informativas vão ficando maiores para dar corpo ao texto e, para que a estruturação do conteúdo abordado possa ser configurada. Na organização dos parágrafos e do discurso, no seu sentido mais amplo, Martin e Rose (2007) afirmam que os textos organizam-se em Temas e Novos em um nível mais alto, o que eles chamam de hiperTemas, macroTemas, hiper-Novos e macroNovos. Segundo os autores australianos, os conteúdos informativos do discurso são estruturados, logicamente, pela oração, pelo parágrafo e pelo texto e, neles, eles distribuem a ocorrência de Tema e Novo e de suas variações em um nível mais elevado. Como vemos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Estrutura do fluxo discursivo

	Ponto inicial	e	final
Sentença	Tema		Novo
Parágrafo	HiperTema		HiperNovo
Texto	MacroTema		MacroNovo

(Adaptação de ROSE e MARTIN, 2012, p. 273)

Analisando o quadro 3, para fins didáticos, os autores explicam que esses termos técnicos podem ser aplicados na escola da seguinte forma: No parágrafo, o hiperTema refere-se ao tópico frasal e o hiperNovo diz respeito às retomadas de informação que são realizadas, no final do parágrafo, como forma de consolidar o conteúdo anteriormente exposto. No nível macro do texto, o macroTema está no título e na introdução, e o macroNovo na conclusão das ideias.

Vale frisar que, para Martin e Rose (2007), os hiperTemas e os MacroTemas são ondas maiores de informação que servem para antecipar ao leitor o conteúdo que está por vir no parágrafo e no texto. Enquanto que os HiperNovos e MacroNovos são retomadas do que já foi dito, trazendo uma avaliação ou um novo olhar para aquele conteúdo desenvolvido no discurso.

Também é importante dizer que o escritor do texto pode organizar seu discurso utilizando essa estruturação de Temas, HiperTemas e MacroTemas de forma livre, porém sempre

com um ritmo discursivo, entre avanços e retomadas de informações, a depender do propósito comunicativo do gênero textual que ele está executando. Assim, ele pode criar parágrafos longos, com tópicos mais elaborados, ou curtos com poucas explicitações do tema. Tudo vai depender da ênfase e dos efeitos de sentidos que o autor do texto busca produzir.

Portanto, ao associar o estudo do processo referencial à organização de conteúdos nos textos, vemos que a estrutura temática de forma macro e micro do gênero também contribui para percebermos como os referentes operam no discurso (HAAG, 2017). Ao passo que uns podem fazer parte do tema principal, outros podem ser informações secundárias que auxiliam na argumentação do produtor do texto. Enfim, através das maiores e das menores ondas de informação, apresentamos novas ideias e as parafraseamos, para atingirmos determinados objetivos, que configuram nossos discursos da melhor maneira possível para a compreensão de nossos interlocutores.

DA TEORIA À PRÁTICA

Com base no que foi exposto, vamos observar, no plano textual, como funciona a estruturação do fluxo discursivo em Temas e Novos no nível mais elevado. Para isso, utilizamos uma notícia para observar os recursos de periodicidade nos textos. Segue a legenda.

Os sublinhados no título e no primeiro parágrafo do texto correspondem aos macroTemas, o título é o Macrotema 2 e a introdução é o Macrotema 1, eles antecipam a informação para o leitor de uma forma geral, contextualizando o conteúdo a ser desenvolvido no discurso.

Em **azul claro**, vemos os hiperTemas que também antecipam ao interlocutor o que será discutido no parágrafo, os trechos do texto que não foram pintados correspondem à elaboração do hiperTema, isto é, a explicação dele.

Em **verde** temos o hiperNovo que retoma e consolida o que foi discutido no parágrafo.

Em **cinza**, vemos o MacroNovo que apresenta a conclusão do texto.

Nesse texto, vemos que só foi utilizado o tema marcado no início do primeiro parágrafo, pela uso da expressão de lugar “JERUSALÉM”. Justamente por ser um texto curto e que exige certa fluidez, o autor optou pela escolha de temas não marcados para as demais paragrafações.

ISRAELENSE CRIA FRANGO SEM PENAS

JERUSALÉM – Um frango transgênico, sem penas, com a pele vermelha e a carne menos gordurosa foi criado nos laboratórios da Universidade Hebraica de Jerusalém. O geneticista Avigdor Cahaner cruzou um pequeno pássaro sem penas com uma ave de granja e obteve o frango careca, maior e mais saudável.

“As aves consomem muita energia para crescer, mas no processo geram muito calor, do qual têm de se livrar, impedindo que a temperatura do corpo se eleve tanto que as mate”, explicou Avigdor. Por isso, o crescimento das aves de granja é mais lento no verão e nos países quentes. Se não tiverem penas, as aves podem redirecionar a energia para se desenvolverem, e não mais para manter a temperatura suportável. “As penas são um desperdício, exceto nos climas mais frios, nos quais protegem as aves”, concluiu.

<https://www.aviculturaindustrial.com.br/imprensa/geneticista-cria-frango-sem-penas-em-israel/20020522-103902-0851>

Vamos ativar os conhecimentos que adquirimos!

Atividade

1) Analisando a notícia do módulo anterior, vamos destacar o fluxo discursivo dela, no nível macro e micro. Atentando para a ideia de que cada texto tem seu próprio ritmo e, nem sempre, visualizaremos, no texto, todas as ondas de informação de Temas e Novos.

Texto 1

Zezé e mais famosos lamentam morte de Marília Mendonça após acidente de avião

Zezé Di Camargo postou foto abraçando a cantora. Tatá Werneck também comentou a fatalidade em seu twitter.

Por Michel Gomes e Guilherme Rodrigues, g1 Goiás

05/11/2021 17h57

Famosos estão lamentando a morte da cantora Marília Mendonça, de 26 anos. A cantora e mais quatro pessoas morreram na queda de um avião de pequeno porte caiu em uma área perto de uma cachoeira na serra da cidade de Piedade de Caratinga, no interior de Minas Gerais, na tarde desta sexta-feira (5).

O cantor Zezé di Camargo postou uma foto abraçando a cantora. Na legenda, ele disse estar desacreditado com a fatalidade. "Esse abraço vai ficar eternizado em meu coração. Nesse dia gravamos juntos e no final, trocamos esse abraço. Difícil acreditar e as vezes perguntamos a Deus: porque?", escreveu.

A apresentadora Tatá Werneck comentou a fatalidade em seu twitter. "Que tristeza senhor Deus. Meu Deus. Que tristeza senhor. Um filho pequeno. Uma carreira brilhante. Meu Deus. Que tristeza.", escreve a apresentadora.

Além de Tatá, outros famosos desabafaram sobre a partida da "rainha da sofrência".

"Tô destruído. Vai em paz, Marília", lamenta o cantor João. "Não dá para acreditar que a Marília se foi, gente", fala a funkeira e ex-BBB Pocah.

A cantora Daniela Mercury e o cantor Wesley Safadão também desabafaram nas redes sociais.

"Estou arrasada e em choque com a morte de Marília Mendonça. É uma tragédia! Sinto imensamente por ela, pelo filhinho Léo, pelo marido, pela família, pelos outros que morreram no acidente. Ela era uma artista gigante no auge da carreira. Uma tristeza sem tamanho", fala a cantora. "Sua estrela brilhará para sempre, descanse em paz Marília Mendonça. Meus sentimentos aos familiares e amigos de todos que estavam no avião!", diz Safadão.

O jogador Neymar lamentou em seu perfil em uma rede social. "Me recuso acreditar, me recuso", escreveu.

Fonte: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/11/05/famosos-lamentam-morte-da-cantora-marilia-mendonca.ghtml>

1) Analisando o texto anterior, o título chamativo e, logo abaixo, o *lead* compõem o gênero notícia. Eles antecipam a informação para o leitor sobre a temática central do texto? Dentro dos recursos da periodicidade, em qual termo técnico, citado por Martin e Rose (2007), podemos enquadrá-los? Justifique a sua resposta.

Segundo Pires (2017), o gênero notícia apresenta em sua construção: o título, o *lead* e no corpo do texto, satélites de informação, que correspondem a cada parágrafo da notícia, sem marcação de tempo. Esses satélites interligam opiniões ou depoimentos sobre o fato noticiado.

2) No Sistema de Periodicidade, vimos que, no nível do parágrafo, tópicos, que chamamos de HiperTemas, são apresentados e podem ser elaborados ou não, a depender do autor do texto. Analisando cada satélite de informação da notícia anterior, podemos encontrar os HiperTemas. Vamos organizá-los no quadro abaixo!

HiperTema do parágrafo 1	
HiperTema do parágrafo 2	
HiperTema do parágrafo 3	
HiperTema do parágrafo 4	
HiperTema do parágrafo 5	
HiperTema do parágrafo 6	

3) A notícia em discussão apresenta alguma conclusão? Podemos dizer que há, nela, o recurso de periodicidade HiperNovo?

Texto 2

A Formiga e a Cigarra

Era uma vez uma formiguinha e uma cigarra muito amigas. Durante todo o outono, a formiguinha trabalhou sem parar, armazenando comida para o período de inverno. Não aproveitou nada do Sol, da brisa suave do fim da tarde nem do bate-papo com os amigos ao final do expediente de trabalho, tomando uma cervejinha. Seu nome era “trabalho” e seu sobrenome, “sempre”.

Enquanto isso, a cigarra só queria saber de cantar nas rodas de amigos e nos bares da cidade; não desperdiçou um minuto sequer, cantou durante todo o outono, dançou, aproveitou o Sol, curtiu para valer, sem se preocupar com o inverno que estava por vir.

Então, passados alguns dias, começou a esfriar. Era o inverno que estava começando. A formiguinha, exausta, entrou em sua singela e aconchegante toca repleta de comida.

Mas alguém chamava por seu nome do lado de fora da toca. Quando abriu a porta para ver quem era, ficou surpresa com o que viu: sua amiga cigarra, dentro de uma Ferrari, com um aconchegante casaco de visom. E a cigarra falou para a formiguinha:

– Olá, amiga, vou passar o inverno em Paris. Será que você poderia cuidar da minha toca?

– Claro, sem problema! Mas o que lhe aconteceu? Como você conseguiu grana pra ir a Paris e comprar essa Ferrari?

– Imagine você que eu estava cantando em um bar, na semana passada, e um produtor gostou da minha voz. Fechei um contrato de seis meses para fazer shows em Paris... A propósito, a amiga deseja algo de lá?

– Desejo, sim. Se você encontrar um tal de La Fontaine por lá, manda ele pro DIABO QUE O CARREGUE!

MORAL DA HISTÓRIA: “Aproveite sua vida, saiba dosar trabalho e lazer, pois trabalho em demasia só traz benefício em fábulas do La Fontaine”.

Fábula de La Fontaine reelabora

da. <http://www.geocities.com/soho/Atrium/8069/Fabulas/fabula2>.

hml - com adaptações.

EM SINTONIA COM A BNCC

Em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2018), este módulo dispõe de atividades dentro das habilidades previstas pela Base para em:

Análise linguística e semiótica – Textualização Progressão temática

(EF89LP29); Compreensão e uso de mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas e catáforas, uso de organizadores textuais, analisando paráfrase e reformulação em textos.

EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.

Semântica-

(EF08LP14) Produção de textos, utilizando, a depender do gênero textual, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, e discurso direto, indireto e indireto livre.

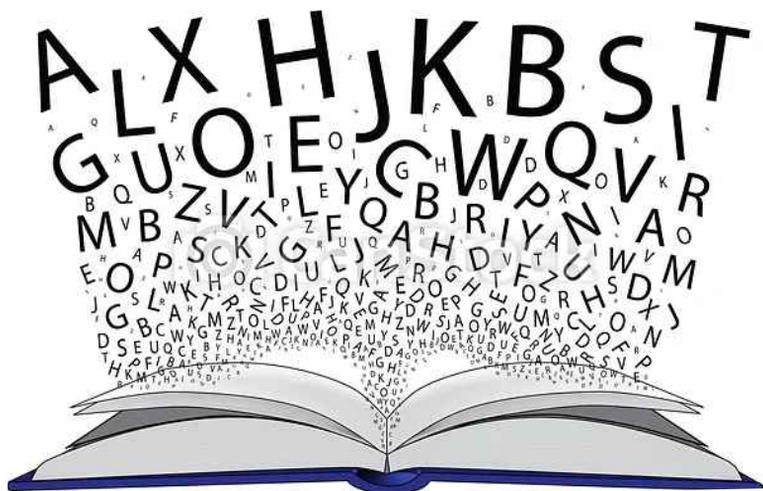
Atenção Professor!

- Para trabalhar a Periodicidade com os estudantes do Ensino Fundamental, é importante sondar como eles organizam os parágrafos nos textos e quais os gêneros que eles sentem mais dificuldades em estabelecer paragrafação, de maneira que o docente tenha um norte por onde seguir no aperfeiçoamento da escrita discente.
- Considerar também que é necessário que, todo gênero do currículo, trabalhado com a turma, o professor saiba reconhecer nele as características (fases e estágios) que o compõe. De modo a planejar uma boa aula de ensino de gêneros para explicitar, com mais segurança, ao alunado, quais as escolhas linguísticas típicas de cada estágio. A fim de ensinar ao estudante onde encontrar no texto, as estratégias de periodicidade e como ele pode relacioná-las à estrutura do gênero.
- Esses termos técnicos, discutidos aqui, devem ser explicados aos estudantes de forma simples, sem nomenclaturas, mostrando a ele quais as ideias que antecipam as informações do texto para o leitor, quais retomam e o porquê disso ocorrer, no intuito de mostrar ao aluno como o conhecimento desses recursos pode auxiliar na leitura e

“Módulo IV

Estórias e Histórias - O que elas contam?

Nesse módulo, vamos tratar da diferença entre os gêneros caracterizados como pertencentes às famílias das Estórias e Histórias. E vamos nos especificar nos gêneros relato pessoal e relato histórico. Depois, seguiremos com uma proposta pedagógica, em formato de Ciclo de Ensino e Aprendizagem, com foco na análise de referentes textuais, a partir da leitura e escrita de relatos históricos, retirados do livro Frivolité de Orobó: O encanto na ponta dos dedos, da autora oroboense Leonor Alburquerque.



CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Da experiência pessoal à coletiva, há sempre uma história para contar.

Aneline de Albuquerque Azevedo Barbosa

O narrar está presente em nosso cotidiano, instanciado em gêneros de texto diversos, desde uma simples piada até um relato de cunho histórico. Esses gêneros, segundo a Escola de Sidney, organizam-se com base em dois propósitos comunicativos- engajar (estórias) e informar (histórias).

São os gêneros da família das Estórias, relatos e narrativas, os que mais utilizamos quando crianças, na modalidade oral ou escrita, no ambiente familiar ou escolar. Mas, além deles, temos: anedota/ episódio, anedota/ *exemplum*, observação, notícia, conforme vemos no quadro a seguir:

Quadro – Família das estórias: propósitos e etapas

Gêneros da Família das Estórias	Propósito Comunicativo	Etapas
Relato	Recordação de experiências	Orientação Registro de eventos (Reorientação)
Narrativa	Recordação de experiências	Orientação Registro de eventos (Reorientação)
<i>Exemplum</i> (<i>Anedota exemplo</i>)	Julgar caráter ou comportamento em uma estória	Orientação Incidente Interpretação
Episódio (Anedota)	Compartilhar uma reação emocional em uma estória	Orientação Evento Marcante Reação
Observação	Comentar sobre um evento	Orientação Descrição do Evento Comentário
Notícia	Relatar eventos atuais	<i>Lead</i>

Fonte: Adaptado de Martin e Rose (2012) e Pires (2017)

Pelo quadro, vemos os gêneros que compõem a família das Estórias, com propósitos específicos e estágios. O relato, por exemplo, em suas etapas, orienta apresentando um cenário e uma descrição; a narrativa apresenta um evento, um problema e uma solução; o *exemplum* ou anedota exemplo traz uma reflexão e episódio que se desdobra e pode incluir outras fases dentro dele, havendo também um julgamento; na anedota, a estória é contada e há uma reação, um resultado e um comentário; na observação, há um episódio determinado, uma reação dos participantes e um comentário pessoal; enquanto que no gênero notícia há um engajamento pessoal, como todos os gêneros da família Estórias, porém tem uma organização particular em suas fases, o título é elaborado para chamar a atenção e é contextualizado com o *Lead*, e no corpo do texto, ele apresenta satélites de informação, como observamos no módulo anterior.

Segundo Rothery e Stenglin

(2007), esses gêneros, de um modo geral, têm como propósito o entretenimento, mediante uma sequência de eventos narrada, e referem-se a narrativas populares, ficcionais ou que revelam uma experiência pessoal com algo ou alguém, como é o caso do gênero relato pessoal.

Nesse tipo de relato, é comum vermos, em sua estrutura esquemática, as seguintes fases: **orientação** – em que há uma apresentação dos personagens e uma contextualização da situação dada, isto é, o tempo e o cenário em que ocorrem as ações; **registro de eventos**– sequência de eventos daquela experiência narrada que o autor considera importante; e **reorientação**– o autor retoma o contexto de orientação, apresentando as circunstâncias, para concluir o seu discurso. Lembrando que não há uma complicação, resolução de conflito como nas narrativas, há apenas uma narração livre de uma experiência própria ou de outrem.

Como podemos verificar no relato pessoal adiante, em que detalhamos as etapas de orientação, relato de eventos e reorientação:

Uma paixão por viagens e um dos zoológicos mais bonitos do mundo

Orientação

Minha última viagem foi pra Austrália e confesso que não era o primeiro lugar da minha lista, mas acabei conseguindo uma passagem muito barata e a coisa foi se desenhando. Entre muitas pesquisas e planejamento (adoro essa parte - viajar antes da viagem), o roteiro se definiu, o primeiro destino foi Sydney e a primeira atração que eu sabia que queria visitar era o Taronga Zoo. Afinal quem vai pra Austrália quer ver cangurus, não é mesmo?! Rsr

Brincadeiras à parte, o Taronga Zoo é uma ótima maneira de passar pelo menos metade de um dia em Sydney, mesmo para visitantes que normalmente dispensam os zoológicos dos seus roteiros. A estrutura é incrível! Eles completam 100 anos de funcionamento agora em 2016 e possuem cerca de 4000 animais de 350 espécies diferentes em uma área de 21 hectares.

Pra chegar lá você pode ir de ônibus ou de ferry, mas devo dizer que recomendo fortemente ir de ferry. Ele sai da plataforma 2 da Circular Quay e viaja por uns 20 minutos na baía de Sydney, proporcionando paisagens de cartão postal pelo caminho.

Também indico comprar o ingresso do Zoo ainda na Circular Quay (o preço não muda - 46 dólares australianos por pessoa), então quando chega no outro lado da baía você já pode pegar um teleférico que vai até a parte mais alta do zoológico e começar a explorá-lo, caso contrário terá que pegar um ônibus até a bilheteria, na entrada.

A Austrália possui uma das faunas mais peculiares do mundo, e nossa visita já começou pelos animais mais típicos, os cangurus e coalas.

Depois seguimos pelas várias áreas do zoológico e vimos aves incríveis, ornitorrincos, répteis e descobrimos que o diabo da tasmânia não é assim tão assustador (e é até bem simpático!).

Outro espaço bem procurado é o dos animais marinhos (aqui os pinguins fazem a alegria das crianças), dos hipopótamos e dos suricatos.

Vale ressaltar que existem opções de alimentação lá dentro (tem uma pequena praça de alimentação), mas que você pode levar um lanchinho e desfrutar dos locais de descanso com sombra.

Seja pela diversidade de animais ou pela incrível vista da cidade de Sydney, o Taronga Zoo é um passeio imperdível!

Fonte: <https://www.dubbi.com.br/blog/uma-paixao-por-viagens-e-um-dos-zoologicos-mais-bonitos-do-mundo>

Quanto aos gêneros da família das Histórias, estes são considerados pela Escola de Sidney como textos de cunho mais informativo, porém com um viés narrativo. Eles têm um propósito de reconstruir o passado, caracterizando costumes e a cultura de um povo. Assim, esses gêneros históricos têm como função social: documentar acontecimentos ou fenômenos; explicar causas e consequências com base em fatos; e, persuadir os leitores, pautando-se em interpretações de significações históricas. (MARTIN e ROSE, 2012; MOYANO, 2013)

Quadro – Família das Histórias: propósitos e etapas

Gênero	Propósitos	Estágios
Autobiografia	Relatar eventos da própria vida	Orientação Registro de eventos
Biografia	Relatar etapas da vida de outrem	Orientação Registro de eventos
Relato Histórico	Relatar eventos históricos	Background Registro de eventos
Relato Histórico Explicativo	Explicar etapas históricas	Background Registro de eventos

Fonte: adaptado de MARTIN E ROSE (2012)

Conforme o quadro, vemos que a Família das Histórias é composta por quatro gêneros distintos, mas que se aproximam em suas fases discursivas, e diferem no teor da informação. Na autobiografia, o texto informa sobre a vida, porém, assemelha-se ao relato pessoal, apresentando os mesmos estágios da biografia. Já o relato histórico e relato histórico explicativo informam, de maneira mais objetiva. Comparando-os, vemos que apresentam os mesmos estágios, o que difere um do outro é que o relato histórico é organizado em uma sequência cronológica, marcada no texto, e assim vai apresentando o fato históri-

co, explicando um acontecimento ou costume coletivo. Já o relato histórico explicativo também narra uma experiência coletiva, mas argumenta por meio de causas e consequências, determinados eventos históricos.

No relato histórico, também podemos notar um estágio opcional, segundo Coffin (2007) e Martin e Rose (2012), que é o estágio **Dedução**, em que o autor do texto mostra a significância histórica daquele fato que gerou o relato, enquanto que o **background** é uma contextualização do que se pretende narrar, seguida dos **Registros de eventos** marcados cronologicamente. Como percebemos no relato histórico a seguir:

Ancoradouro de navios e ideias

Background

Recife... “metade roubada ao mar, metade à imaginação”. O Recife existe como porto antes mesmo de se tornar cidade. Desde o século XVI, quando Duarte Coelho tomou posse da capitania de Pernambuco, os arrecifes de arenito que protegem a bacia dos rios Capibaribe, Beberibe e Tejipió tornaram-se o porto natural de escoadouro das riquezas aqui produzidas.

Registro de Eventos

No início do século XVII, o porto do Recife era o mais movimentado da América de domínio Português e, por isso, lutava contra as frequentes tentativas de invasão por parte dos corsários franceses, ingleses e holandeses. Em 1630, os holandeses, desembarcando ao norte da cidade de Olinda, dominaram todo o litoral pernambucano e a cidade dos arrecifes, onde edificaram e fizeram prosperar, na entrada do porto, a sede dos seus domínios.

Sete anos mais tarde, o conde João Maurício de Nassau Siegen é designado governador geral com a missão de tornar mais rentável para a Companhia das Índias Ocidentais o já então vasto (do Maranhão a Sergipe) território holandês.

Registro de Eventos

Acompanhado por artistas, arquitetos, engenheiros, poetas, médicos, cartógrafos, astrônomos e imigrantes judeus (que fugiam da repressão religiosa da Inquisição), Nassau construiu uma cidade planejada e imprimiu um ritmo de desenvolvimento nunca visto neste continente. Fase em que a cidade ganhou palácios, horto zôo-botânico, canais e pontes. Além disso, foi responsável pela construção do primeiro observatório astronômico das Américas e Hemisfério Sul, instalado em 1639 pelo pintor, cartógrafo, aquarelista, astrônomo, naturalista e desenhista, o alemão Georg Marcgrave, um contemporâneo de Albert Eckhout e de Franz Post que também integrou a expedição científica e militar de Nassau. O Observatório foi estruturado no território do atual bairro de Santo Antônio.

Em 1790, Dom João V elevou a cidade à categoria de vila e, no início do século XVIII, a nova classe já se fazia notar pelas ruas do antigo povoado: os mascates, pequenos comerciantes oriundos de Portugal e enriquecidos com os lucros cada vez maiores conseguidos na efervescente atividade mercantil que se criara em torno do porto. Forjava-se assim, e em definitivo, o perfil da nossa cidade.

Desde os seus primórdios, a evolução da cidade que é no dizer do poeta Carlos Pena Filho, “metade roubada ao mar, metade à imaginação”, vem comprovando sua vocação: para porto e para negócios.

No início do século XXI, o Recife se prepara para sediar outro ancoradouro: o Porto Digital. De importância histórica, econômica e estratégica só comparável àquele encontrado pelos primeiros visitantes.

Dedução

Um porto de novas águas, outros navios. Bits ao invés de cargas, antenas ao invés de velas. Levando a informação por meio de redes complexas e conexões vigorosas, estruturadas para aproximar empresas e viabilizar empreendimentos.

Assim é o Recife, história e modernidade juntas em uma cidade que é um porto seguro em um mar de ideias e de oportunidades. Uma terra que vem comprovando, ao longo do tempo, sua grande vocação para negócios. Bons negócios!

<http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/historia>

Observando a estruturação desse relato histórico, percebemos que o estágio *background* apresenta uma contextualização do perfil da cidade do Recife em seus primórdios e agora. Antecipando para o leitor as principais informações do texto; na fase do registro de eventos podemos verificar os marcadores de tempo que orienta o leitor para os acontecimentos, o gerenciamento de tempo; e, ao final a dedução que revela a importância histórica do Recife e de como essa trajetória narrada o tornou a terra que é hoje.

DA TEORIA À PRÁTICA

1) Agora, vamos analisar o relato histórico – A História Universal da *Frivolité* que se encontra no anexo deste caderno. Procurando perceber as etapas constitutivas desse gênero, indicando, no texto, os parágrafos que correspondem aos estágios de *background*, Registro de eventos e Dedução.

2) Utilizando o texto “Ancoradouro de navios e ideias”, vamos responder às questões sobre algumas estratégias de identificação e manutenção de referentes no texto e organização de períodos:

A) No primeiro parágrafo, uma expressão que indica uma referência homófora, algo que o autor apresenta de forma definida por ser do conhecimento do leitor

B) Expressões que mostram temas marcados, por circunstância de tempo, no início do segundo e quinto parágrafos. _____

C) Três expressões que retomam o referente Recife, no último parágrafo, presumindo a identidade _____

D) Expressão que indica referência de posse em relação ao Recife, no último parágrafo _____

E) Expressão que indica referência de sentido fora do texto, que apresenta o termo perfil e também mantém uma relação de posse entre os interlocutores e a cidade do Recife, no quinto parágrafo _____

F) Relendo os primeiros parágrafos, com relação ao desenvolvimento temático do texto, no sentido macro, quais as informações podemos dizer que antecipam ao leitor o que está por vir no decorrer do discurso?

G) O trecho " Nassau construiu uma cidade planejada e imprimiu um ritmo de desenvolvimento nunca visto neste continente" indica o tópico frasal, ou seja, um hiperTema do texto. Relendo o parágrafo de onde esse trecho foi retirado, podemos perceber que ele teve o tópico desenvolvido, qual o trecho que corresponde à elaboração dele?

H) Relendo os últimos parágrafos, algumas informações do texto demonstram uma argumentação do autor, por meio de uma comparação de passado e presente sobre o Recife. Esses trechos do texto retomam e revelam alguma informação nova sobre o tema? Justifique sua resposta.

3) Para finalizar este caderno, lançamos aqui essa proposta didático-metodológica, em forma de CEA, para você, professor, trabalhar em sua sala de aula, os gêneros relato pessoal e relato histórico. E, logicamente, integrar o ensino dos recursos de Identificação e de Periodicidade, explicando como os participantes são apresentados e retomados, no decorrer do discurso, para a organização discursiva no nível micro e macro do texto.



Frivolité

**de Orobó na escola:
valorizando a cultura a partir
da leitura e da escrita de relatos**

***Frivolité* de Orobó na escola: valorizando a cultura a partir da leitura e da escrita de relatos**

O compromisso da escola com a leitura e a escrita parte da ação de fazer com que os estudantes tenham acesso a um ensino, que promova uma formação cidadã, ou seja, o uso social do ler e do escrever, de forma contextualizada com a realidade global e local. (SOARES, 1999). Por essa ótica, o ato de criar condições para que se compreendam os aspectos sociais e culturais, que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita em sala, pode está relacionado a um trabalho efetivo com o texto, que, segundo Kleiman (1995), é uma ferramenta capaz de ativar, no sujeito, o sistema de valores, atitudes e crenças, bem como provocar, nele, reflexões sobre a identidade social e cultural do grupo a que pertence.

A perspectiva do ler e do escrever, enquanto prática social inserida, em um contexto de cultura, demonstra que a escrita e

a leitura são processos complexos e abrangentes. Segundo Freire (1994), elas exigem do indivíduo uma busca de conhecimento que vai muito além da compreensão do uso da palavra, necessitando dele uma leitura do mundo.

Convém citarmos, aqui, que é pertinente uma ação didática efetiva com gêneros textuais em qualquer nível de ensino. Mas, pode ser muito mais significativa, no ensino fundamental, principalmente, em escolas municipais de comunidades rurais, que têm como costume produzir a renda *Frivolité*, como é o caso da cidade de Orobó-PE. E, se essa proposta didática for baseada na leitura e na escrita como valorização cultural pode ser bem interessante. Posto que aproxima a escola da história e dos costumes da comunidade local, além de auxiliar em projetos didáticos que contribuam para minimizar as dificuldades discentes em leitura e escrita.

Assim, através da abordagem desse tema de cultura e de uma prática pedagógica colaborativa e efetiva, na escola, sobre como texto é organizado, o estudante pode aliar seus conhecimentos prévios do assunto às estratégias de leitura, discutidas em sala, e realizar, com auxílio ou com autonomia, a leitura e a escrita de gêneros que abordem o *frivolité*.

A renda *frivolité* é de origem francesa e é praticada no Brasil, nos Estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Norte, Piauí e Pernambuco. Destacando-se, no Estado de Pernambuco, o município de Orobó, localizado no Agreste, onde esse artesanato representa a cultura artesanal matriz do município, sendo o produto principal da feira de artesanato local, realizada anualmente no mês de setembro.

A renda *frivolité* também chamada de espiguiha, pontilha ourendilha, consiste na técnica de nós chamados de picôs em linhas de crochê, a renda é basicamente composta por nós, círculos em forma de anéis e semicírculos, logo, quando unidos vão dando forma a peça artesanal. O *frivolité* não exige apoio como almofadas, ou bilros, para ser produzida, a rendeira utiliza apenas o navete, onde enrola a linha e com muita habilidade de seus dedos vai formando uma sequência de nós e picos e com paciência a peça vai tomando forma até ser concluída. (SANTOS e ARAÚJO, 2016, p.2)

Para introduzir a discussão dessa temática cultural, nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário conhecer mais sobre o que vem a ser o *frivolité*, que, conforme Santos e Araújo (2016), é uma arte que consiste na técnica de tecer rendas de linha de crochê, através de uma sequência de nós e laços (picôs), fazendo uso de uma navete, que é o instrumento para produzir a peça.

O artesanato é comumente chamado de *frivolité* de Orobó, devido a sua popularidade e importância cultural na cidade, que rendeu a essa arte uma lei municipal instituindo o *frivolité* como patrimônio cultural de Orobó (ALBUQUERQUE, 2016). Assim, essa renda pode ser observada na foto a seguir:

Pela foto 1, percebemos a beleza desse artesanato, feito com a dedicação das mulheres rendeiras de Orobo, que complementam sua renda mensal através da



Foto 1 – Pano para centro de mesa com a técnica do *frivolité*
(Fonte: SANTOS e ARAÚJO, 2016, p.6)

prática do *frivolité*. Por isso, diversificam as peças que vão desde produtos domésticos a acessórios e também detalhes em roupas. Fazendo do *frivolité* de Orobo um artesanato valorizado e reconhecido, dentro da comunidade, como expressão artística de um grupo de mulheres, em sua maioria da zona rural, que representam a história cultural de um município.

Uma questão que é válida discutir, em sala de aula, através de uma atividade diferenciada sobre o *frivolité*, que possa proporcionar, aos estudantes, uma aula de leitura e escrita como forma de valorização da identidade cultural de um grupo. E, assim, através da linguagem, eles possam conhecer mais dessa atividade, à medida que relatam a história desse artesanato nas vidas das pessoas da comunidade que o produz.

Sendo assim, esse resgate cultural pode ser realizado, na escola, através de um projeto didático, baseado em sequências de aprendizagens, com vistas ao aperfeiçoamento da produção textual e da leitura discente de relatos históricos, que tratem da cultura dessa renda. No projeto, pode ser realizada uma análise linguística funcional dos aspectos coesivos, relevantes à construção de sentidos no texto.

caderno pedagógico de teoria e prática, propondo um CEA para aplicação em turmas de 9º ano, em que o professor possa trabalhar a leitura e escrita de relatos históricos sobre a temática *Frivolité*, aliando também o estudo de gramática acerca do papel dos referentes na construção de significados dos textos. Dessa forma, seguem o quadro com a sistematização do ensino e as planificações com as atividades e os objetivos de aprendizagem.

Diante disso, vamos finalizar esse

Sistematização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para o 9º Ano do EF Carga horária de 45h/a

Negociação do Campo – Momento em que o professor conversa com a turma para compartilhar experiências sobre a temática abordada. Assim, para uma aula mais dinâmica, propomos um jogo *on line* sobre a cultura de Orobó pela plataforma *wordwall.net*. Nessa plataforma, o professor pode jogar o nosso jogo com os estudantes ou inscrever-se e criar outro, adequando a sua realidade.



<https://wordwall.net/play/23961/910/664>

CEA com os objetivos e atividades de aprendizagem e as demais fases do Ciclo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	FASES DO CICLO
Perceber os costumes e experiências culturais da comunidade.	Visita ao Centro de Artesanato de Orobó-PE; Leitura da Lei que trata o <i>Frivolité</i> como patrimônio imaterial do município de Orobó-PE; 3h/a Leitura e Socialização de notícias regionais e locais de veículos da internet, que tratam de eventos, em que o trabalho das artesãs do <i>frivolité</i> seja evidenciado e Tomada de notas pelo estudante. 3h/a	- Preparação da leitura mediada.
Perceber o propósito comunicativo do gênero relato histórico, analisando recursos de coesão que produzem significados textuais.	Apresentação do livro a turma, análise dos elementos do título e Leitura do Relato Histórico – A História Universal da Frivolité do Livro” Frivolité: um encanto na ponta dos dedos” 2h/a Análise do propósito do gênero e da estrutura esquemática do texto em foco em relação à organização tópica. 2h/a Debate e análise da construção de referentes no texto na produção de sentido do texto, no âmbito da metafunção textual. 2h/a	- Desconstrução e Leitura detalhada - Estratégia de leitura, envolvendo a referencia textual.
Compartilhar experiências de aprendizagem sobre o assunto discutido em sala; Reconhecer o gênero relato histórico em diferentes suportes. Reconhecer a estrutura esquemática do gênero relato histórico.	Montagem de mural digital com relatos históricos de temáticas diversas. 1h/a Leitura do Relato Histórico “ Da França ao nosso Orobó” e Discussão coletiva sobre a estrutura esquemática do texto. 2h/a Análise dos aspectos de coesão textual relativos à identificação e rastreamento de referentes no texto. (Atividade conjunta de compreensão leitora sobre o texto- mapeando pessoas e coisas no texto) – 3h/a	- Construção conjunta - Construção independente - Estratégia de Leitura e escrita

**ENLACES TEXTUAIS E
PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS**

Sistematizar por escrito as informações sobre as experiências dos indivíduos (estudantes) de uma mesma região, considerando a organização lógica da informação.	Roda de conversa <i>on line</i> com as artesãs da comunidade local e a Professora Leonor Albuquerque a autora do livro <i>Frivolité</i> de Orobó: encanto na Ponta dos Dedos; 2h/a Análise dos depoimentos das artesãs, dispostos no livro e produção de um breve relato pessoal oral e escrito sobre a experiência pessoal com o artesanato <i>frivolité</i> . 2h/a	-Preparação para escrita - Estratégia de Leitura e escrita (considerando o uso de referências e a construção do gênero Relato pessoal). - Escrita Autônoma
Perceber os propósitos comunicativos dos relatos pessoais e relatos históricos Identificar o propósito da atividade e organizar o relato, de acordo com a escolha lexico-gramatical mais adequada..	Reescrita do relato produzido em sala; Reflexão conjunta acerca dos padrões de referência escolhidos para as construções de significados nos textos, bem como da organização da informação nos parágrafos. 2h/a	Reescrita Conjunta, Análise da construção de períodos e organização tópica.
Ler com proficiência textos de gêneros diversos, atentando para os recursos coesivos que estruturam a informação do texto. Percebendo pessoas e coisas citadas no discurso que compõem a estruturação temática.	Análise do Documentário <i>Frivolité</i> - produzido pelo Ponto de Cultura oroboense Adrenalina. 1h/a Produção discente de linha do tempo digital e esquema de ações sobre a História do <i>Frivolité</i> , com base nas tarefas já realizadas. 3h/a	Preparação para a escrita e Escrita Autônoma
Produzir relato histórico, tendo em vista a estrutura e o propósito do gênero.	Organização tópica do texto, adequando informações sobre a temática; produção do gênero relato histórico sobre a renda <i>frivolité</i> . 6h/a	Escrita Autônoma
Revisar e editar a produção escrita com autonomia, atentando para as estratégias referenciais utilizadas nos textos.	Revisão e edição dos textos produzidos em sala. 3h/a Análise do uso da linguagem empregado no texto e dos recursos de identificação e de periodicidade escolhidos. 3h/a	Reescrita Conjunta e Reescrita Autônoma Estratégias de Leitura e escrita - Reescrita de períodos e ortografia.
Exposição das produções dos estudantes em uma plataforma <i>on line</i> ou álbum da turma, ou da forma que a professor preferir, desde que a comunidade escolar tome conhecimento.		

EM SINTONIA COM A BNCC

Em sintonia com a BNCC (BRASIL, 2018), este módulo dispõe de atividades dentro das habilidades previstas pela Base para o 8º e 9º ano em:

Leitura

(EF89LP24)- curadoria de informação; Realização de pesquisas em fontes abertas e confiáveis.

Escrita – fono-ortografia

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc;

EF09LP04); Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Oralidade - Procedimentos de apoio à compreensão

(EF89LP28); – Tomada de nota de videoaulas, aulas digitais,

apresentações multimídias e documentários e afins, identificando informações principais para apoio ao estudo, organizando uma síntese final destacando pontos ou conceitos.

Análise linguística e semiótica – Textualização Progressão temática

(EF89LP29); Compreensão e uso de mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas e catáforas, uso de organizadores textuais, analisando paráfrase e reformulação em textos.

Semântica-

(EF08LP14) Produção de textos, utilizando, a depender do gênero textual, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, e discurso direto, indireto e indireto livre.

Coesão

(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome r

Atenção Professor!

- É importante perceber o uso das palavras *estória* e *história*, já que, na Língua Portuguesa, é comum utilizarmos a palavra *história* tanto para indicar o narrar fictício quanto o real.
- Na fase de preparação de leitura, sugerimos uma visita ao Centro de Artesanato com os devidos protocolos sanitários. Lá, está exposta uma lei que dispõe sobre o reconhecimento da renda *frivolité* como patrimônio imaterial do município de Orobó-PE, assim como outras fontes de circulação de notícias sobre a divulgação e o prestígio da *frivolité* de Orobó-PE. Estas podem ser exploradas com os estudantes, analisando o gênero para conhecimento e tomada de notas deles.
- Quanto ao estudo da referência, nesse CEA, nas fases de Desconstrução, Leitura detalhada, Construção Conjunta e Construção independente, propomos as análises dos textos, pertencentes ao gênero relato histórico, no que diz respeito aos aspectos de coesão relacionados à identificação de referentes e organização discursiva. Esses textos foram retirados do Livro *Frivolité* de Orobó: O encanto na ponta dos dedos, os textos disponibilizaremos no anexo deste caderno.
- Para facilitar as análises propomos mais um jogo *on line* para trabalhar os sentidos e tipologias das referências, observadas nos textos. Assim, o jogo que pode ser abordado com a turma está disponível nos links:

<https://wordwall.net/play/24729/106/385>,
<https://wordwall.net/play/24757/251/176> e
<https://wordwall.net/play/24729/457/400>.

- O mural com os relatos históricos, catalogados pelos estudantes, pode ser organizado na plataforma *padlet* em: <https://pt-br.padlet.com/dashboard>.
- Na fase de Escrita Autônoma, a produção de relato pessoal simples funciona como uma forma de expressar a experiência em contato a cultura da produção do *frivolité*, nesse momento, o professor pode usar o ensino explícito e mostrar a diferença entre os tipos de relatos pessoal e histórico, explicitando os estágios de cada um.
- Na reescrita dos relatos pessoais, o docente pode observar a organização tópica dos parágrafos e as formas com que os estudantes apresentam e mantêm pessoas e coisas nos textos; pode expor um texto de aluno para explicar quais as estratégias foram utilizadas pelo estudante e como elas podem ser aperfeiçoadas.
- O documentário *Frivolité*, realizado pelo Ponto de Cultura Adrenalina de Orobó, está disponível no *Youtube* no link: <https://youtu.be/44IvYGoisSU> . Nessa fase do ciclo, esperamos que os estudantes estejam familiarizados com a temática e possam, com o auxílio do professor, organizar uma linha de tempo sobre a história da renda *frivolité* para, a partir daí, produzir seus relatos históricos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. *Frivolité de Orobó: Encanto na Ponta dos Dedos. Ensaios.* Orobó: 2016.
- BAKHTIN, M. M. A Estética da criação verbal. Trad.:M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M.; *The Dialogic Imagination:Four Essays.* University of Texas Press Slavic, 1981.
- BARBARA, L. SAL – A Sistêmica Através de Línguas. Projeto de pesquisa. São Paulo: PUCSP, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: A Etapa do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa) Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (Língua Portuguesa) Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAVALCANTE, M. M. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHRISTIE, F. Language education in the primary years. Unswpress. Sydney: Australia, 2005
- COFFIN, C. Learning to write history: The role of causality. Written Communication, 2004.
- DEWERIANKA, B. Exploring How Texts Work. Sydney: Primary English Teaching Association, 1990.
- EGGINS, S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. Second edition. London & New York: Continuum, 2004.
- EGGINS, S.; MARTIN, J R. Genres and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. Discourse as structure and process – discourse studies: a multidisciplinary introduction. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 1997.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

HAAG, D. P. A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto. 2018. 94f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

HALLIDAY, M.A.K. Language as social semiotic– the social interpretation of language and meaning. London: British Library, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. ‘Dimensions of discourse analysis: grammar’, The Handbook of Discourse Analysis, Vol. 2: Dimensions of Discourse. Academic Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. Cohesion in spoken and written English. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. Halliday’s introduction to functional grammar. 4. ed. London: Routledge, 2004.

HASAN, R. The Structure of a Text. In: HALLIDAY, M. A.K.; Hasan, R. Language, Context and text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. A coesão textual. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTIN, J. R. English text – System and structure. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. Genre Relations: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MOYANO, S. Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para La construcción de un programa de inclusión social a través de La educación lingüística. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

OROBÓ. LEI n° 970, de 4 de agosto de 2013. Declara o *frivolité* como patrimônio imaterial do município de Orobó e dá outras providencias. Câmara Municipal dos Vereadores, Orobó, 4 de Agosto de 2013.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

HAAG, D. P. A metafunção textual e os recursos de identificação e periodicidade na construção do fluxo informacional do texto. 2018. 94f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018

HALLIDAY, M.A.K. Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning. London: British Library, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. ‘Dimensions of discourse analysis: grammar’, The Handbook of Discourse Analysis, Vol. 2: Dimensions of Discourse. Academic Press, 1985.

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, R. Cohesion in spoken and written English. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. Halliday’s introduction to functional grammar. 4. ed. London: Routledge, 2004.

HASAN, R. The Structure of a Text. In: HALLIDAY, M. A.K.; Hasan, R. Language, Context and text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. A coesão textual. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTIN, J. R. English text – System and structure. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992.

MARTIN, J.; ROSE, D. Genre Relations: mapping culture. London: Equinox, 2008.

MOYANO, S. Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para La construcción de un programa de inclusión social a través de La educación lingüística. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

OROBÓ. LEI n° 970, de 4 de agosto de 2013. Declara o *frivolité* como patrimônio imaterial do município de Orobó e dá outras providencias. Câmara Municipal dos Vereadores, Orobó, 4 de Agosto de 2013.

escritura: aportes para La construcción de un programa de inclusión social a través de La educación lingüística. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013.

OROBÓ. LEI nº 970, de 4 de agosto de 2013. Declara o *frivolité* como patrimônio imaterial do município de Orobó e dá outras providencias. Câmara Municipal dos Vereadores, Orobó, 4 de Agosto de 2013.

PERNAMBUCO. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de ensino de Pernambuco – BNCC, no prelo, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa / Secretaria de Educação. - Recife: SE. 2008.

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

ROSE, D. & MARTIN, J. R. Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

ROTHERY, J. Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning). Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, 1994.

SANTOS, A. L.; ARAÚJO, P. C. Tecendo memória (s), construindo história (s): as mulheres rendeiras de frivolité em Orobó/PE, XII Colóquio Nacional de Representações de Gêneros e sexualidades, 2016.

SIPPERT, L. Análise da progressão textual e da estrutura temática em resenhas de alunos do ensino superior: um olhar sistêmico-funcional aliado à perspectiva sociointeracionista. 2017. 308 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIAN, O. J.; MENDES, W. V. O sistema de conjunção em textos acadêmicos: os mecanismos de sequenciamento e de explicação. Letras, Santa Maria, 2015.

WEBER, S.; FUZER, C. O gênero de texto relato histórico explicativo em livro didático de história. Revista (Con)textosLinguísticos_Vitória, v. 14, 2020

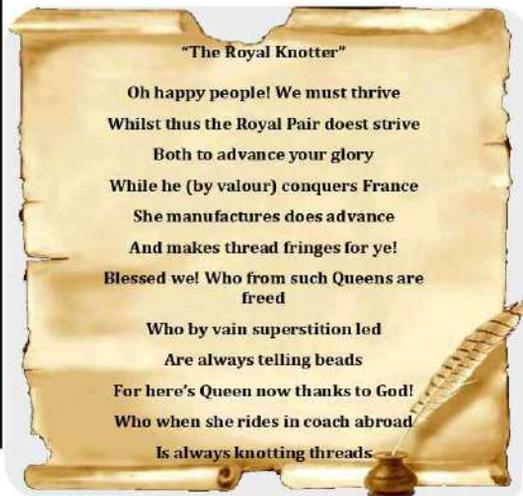
ANEXOS

Anexo 1 – Relato Histórico - História Universal da Frivolité

2. HISTÓRIA UNIVERSAL DA FRIVOLITÉ

Os historiadores se dividem quanto à origem da Frivolité. Em alguns antigos hieróglifos se lê que os primitivos egípcios usavam navetes para formar círculos e arcos. Alguns cronistas contam que a frivolité fora inspirada pelos marinheiros: suas companheiras reutilizavam as redes de pesca para transformar, através de nós, golas de vestidos, bordas de lenços e toalhas de centro de mesa⁴. Embora outras infreqüentes teorias afirmem que o lugar de origem da frivolité teria sido a Itália ou a Alemanha, sua literatura afirma que teve origem na França.

No fim do século XVI, a frivolité se tornou o passatempo favorito da elite inglesa, popularizando-se ao longo dos séculos, especialmente no século XVII, na Europa. O primeiro indício de sua existência se encontra em 1707, no poema "The Royal Knotter"⁵, do poeta inglês Sir Charles Sedley. A Rainha Mary II, protagonista desse poema, é descrita fazendo a frivolité: (...) ela fabrica franjas de rosca, (...) estar sempre a atar os fios.



⁴ Disponível em: <http://flocumatramas.weebly.com/curiosidades-sobre-o-tattling.html>. Consulta em maio / 2016.

⁵ Nicholls, Elgiva. *Tattooing: Technique and History*. p. 09. Dover Publications, INC. New York, 1984. Reprint. Originally published: London: Vista Books, 1962. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Consulta em junho / 2016.

Existem também vários quadros da metade do século XIX, que retratam senhoras⁶ fazendo a frivolité, com maravilhosas navetes de ouro, de marfim, de madrepérola ou de tartaruga, ricamente adornadas ou ornamentadas de pedras preciosas.



Mas a primeira descoberta “física” de uma peça feita com “frivolité” é atribuída a Mary Granville⁷, que encontrou duas cadeiras de 1750, com anéis da “frivolité”, compondo o seu design.



⁶**Madame Adelaide** (1685-1766) denominada “Madame Quatrième” (Madame Quarta) pois quarta filha de Louis XV [também conhecido como Luís, o Amado, Rei da França e Navarra de 1715]. Pintado por Jean Marc Nattier. Palácio de Versailles, França. **Duquesa de Albemarle** (1723-1792) pintado por Sir Joshua Reynolds - National Gallery, London. **Sra. Pearce**, 1786, pintado por Francis Wheatley - Museu de Wolverhampton, Inglaterra. **Ms. Dange**, 1753, pintado por Toque Louis Palácio de Louvre, França. Respectivamente. Disponível em: <http://www.frivolite.arte.nom.br/frivolite.html>; <http://fioematradas.weebly.com/curiosidades-sobre-o-tatting.html>. Consulta em junho/2016.

⁷**Mary Delany (née Granville)** (14 May 1700 – 15 April 1788) foi uma inglesa sabichona, aprendeu Inglês, Francês, História, Música, Bordado e Dança. Estava sempre pronta para aplaudir o inusitado. Tornou-se artista e escritora de cartas; igualmente famosa por seus “papel-mosaics”(decoupage) e sua animada correspondência. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Mary_Delany.

No Velho Continente, onde toda a história e a cultura se encontram disponíveis, tanto nas galerias e museus, quanto nos diversos modelos de urbanização das cidades europeias, imaginem, ainda hoje, o Palácio de Versalhes⁸, numa das suas lojas de souvenirs⁹, ostenta uma pequena almofada decorada com frivolité¹⁰ (AGRA, 2013).



A denominação “FRIVOLITÉ”, essencialmente francesa, foi adotada em quase todos os países da EUROPA. O termo possui, na sua origem, certa indefinição, todavia é aceito como sendo de origem francesa, que vem de frivolidade – frívolo, [que pretende denotar “sem um objetivo sério”, porque constituía uma distração para as mulheres, um ócio criativo¹¹]. Entretanto, os italianos nomeiam a técnica de “OCCHI” [olhos, pelas características circulares da obra]; já nos países de língua inglesa é chamada de “TATTING” [espiquilha que quer referir renda de bicos para guarnecer roupa; pontilha];mas há os que argumentam que ela se originou de ‘tater’, verbo francês, [sensação de tocar ou sentir]. Ademais, os orientais conservam a antiga denominação “KOUK”; enquanto na Alemanha é denominada de “FRIVOLITATEM”. O que é incontestável é que o resultado é um tipo de renda belíssima(CANTARELLI, 2015).

⁸Palácio de Versalhes (*Château de Versailles*) é um castelo real localizado na cidade de Versalhes, uma aldeia rural à época de sua construção, mas atualmente um subúrbio de Paris. Desde 1682, quando Luís XIV se mudou de Paris, até a família Real ser forçada a voltar à capital em 1789, a Corte de Versalhes foi o centro do poder do Antigo Regime na França. Em 1837 o castelo foi transformado em museu de história. O palácio está cercado por uma grande área de jardins, uma série de plataformas simétricas com canteiros, estátuas, vasos e fontes. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pal%C3%A1cio_de_Versalhes Consulta em julho/ 2016.

⁹ Um *souvenir* ou *souvenir* (termo francês que significa “memória”) é um objeto que resgata memórias que estão relacionadas ao destino turístico. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Souvenir> Consulta em agosto/ 2016.

¹⁰ Observação da peça [almofada em frivolité – anexa à página seguinte] em visita turística em junho de 2013 pelo autor. Inference-se que permaneça até hoje. AGRA, Virgílio. Frivolité, a arte dos nós. Notícia domingo, 30 de junho de 2013. Disponível em: <http://saudacoesaetes.blogspot.com.br/2013/06/frivolite-arte-dos-nos.html> Consulta em agosto/ 2016.

¹¹Conforme os pensamentos gregos, a classe dominante e os filósofos a ela ligados consideravam a vida ociosa como a liberdade de escolher a atividade a qual se dedicar, como o único bem capaz de proporcionar a vida digna de ser vivida. A vida livre é ociosa e era, um privilégio de uma elite. RICCI, Maria Teresa. O ÓCIO E A EMANCIPAÇÃO. Tradução de Juliana Zanetti de Paiva. Universidade Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/interesaricci.htm Consulta em agosto/ 2016.

Anexo 2 – Relato Histórico - Da França ao nosso Orobó

4. DA FRANÇA AO NOSSO OROBÓ

A Renda Frivolité foi expandida para o Brasil pelos imigrantes, para os Estados do Paraná e de São Paulo, e posteriormente para Bahia, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Segundo relato “essa arte teria chegado, trazida pelas jovens das famílias mais abastadas que foram estudar em colégios internos. Isso lá pelo início do século XX” (AGRA, 2013).

A Rota da Frivolité



As artesãs de todos os Estados do Brasil, hoje, contam que aprenderam a técnica com as mulheres da família – mães, avós, tias, e as mais antigas, com freiras -, mas que não percebem atualmente esta interação natural que acontecia com as antigas gerações. “As antigas artesãs não tiveram sucessoras. As novas gerações não se interessaram por esta arte rara” (AGRA, 2013). Isto porque, a relação da futura artesã com o seu aprendizado intrageracional não se dá apenas no modo de fazer, mais especialmente no campo simbólico, mediado de significâncias sociais e culturais, historicamente construídas e determinadas, logo, sustentadas ou demudadas.

A renda francesa chegou a Orobó através da Sra. Rosa Antônia Pereira¹³, que aprendeu a arte com freiras francesas em uma escola de Surubim-PE. Ao regressar a Orobó, ensinou [e ensina] por muito esta arte, repassando para as filhas, netas e amigas.



“Ta com uns 70 anos que eu faço o frivolitê, e ensinei 22 anos, faço ate hoje e botei o município pra frente o município só sabe frivolitê mode eu, esse ano eu recebi um aviso pra ir pra sala dos mestre em Recife na FENEARTE, a primeira professora aqui do frivolitê foi eu, eu to bem porque eu vejo muita coisa adiantada no frivolitê. Eu não sei só frivolitê não, mas hoje em dia eu to só no frivolitê, mas eu sabia ponto de cruz, tapete, tanta coisa, bordado cheio, e se for ainda hoje sei mais minha vista ta muito ruim, minhas filhas e minhas netas tudo faz que aprenderam comigo” (LOPES, 2016)¹⁴.
Josefa Pedrosa de Oliveira,

conhecida como Zefinha, e filha de D. Rosa, conta que aprendeu a rendar desde os seus oito anos. “Eu e minhas duas irmãs aprendemos a produzir o frivolitê ainda crianças com a nossa mãe”, lembra. E enfatiza que é muito mais difícil de fazer: “No crochê, um erro é fácil de corrigir: basta desmanchar e refazer. No frivolitê, se errar tem que cortar a linha e começar de novo”(CABRAL, 2012)¹⁵.



¹³ Rosa Antônia Pereira, 81 anos, residente no Sítio Caiçaras, a mais antiga mestra de todas as rendeiras, homenageada na Alameda dos Mestres, na Feneart de 2016.

¹⁴ LOPES, Aldiene. Tecendo Memória (S). Construindo História (S): As Mulheres Rendeiras de Frivolitê Em Orobó/PE. 2016. p.05. Artigo. XII CONAGES. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA10_ID925_25052016115150.pdf (Consulta em Julho/ 2016).

¹⁵ CABRAL, Mônica. Frivolitê: renda francesa que veio de Orobó para Fenearte. Notícia 17/07/2012. Disponível em: <http://www.prorural.pe.gov.br/noticia.asp?idNoticia=546>. Consulta em maio/ 2016. Imagem Vestido de Nolva.

Em Pernambuco, **OROBÓ¹⁶É ÚNICO** na realização de tal arte.Geograficamente, nosso município se situa no Espinhaço da Serra do Laureano, que é um dos contrafortes da Chapada da Borborema. Sua área é de 126km²(TÁVORA, 1989)¹⁷. Seu clima – quente e úmido.População de 22.800 habitantes.

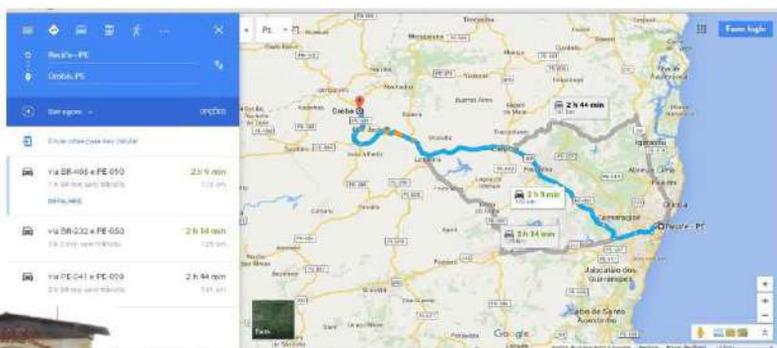


MAPA DE OROBÓ-PERNAMBUCO¹⁸

LIMITES
Ao norte Umbuzeiro/Natuba
Ao sul Bom Jardim
A Leste Machados / São Vicente Férrer
A Oeste Casinhas/ Surubim



Da capital Recife, conta 116km, com **rotas de acesso favoráveis** à logística da frivolidé.



ROTAS DE ACESSO AO MUNICÍPIO DE OROBÓ À PARTIR DA CAPITAL¹⁹



Hospitalidade é a marca dos anfitriões oroboenses; acolhem com cordialidade os visitantes, sejam familiares, sejam turistas. Vamos conhecer porque anunciamos:**OROBÓ: TERRA DA FRIVOLIDÉ!**

¹⁶ Seu nome se originou do **Rio Orobó**, que nasce no município de Orobó, percorre alguns quilômetros antes se encontrar com o rio Tracunháem, do qual é seu principal afluente. Faz parte da bacia hidrográfica do rio Golana. Seu principal reservatório é o Palmeirinha, localizado na divisa entre os municípios de Bom Jardim e Machados, em Pernambuco. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_OrobóConsulta em maio/ 2016.

¹⁷ TÁVORA, José Geraldo. Cheiro da Terra. Gente, Costumes, Vida. Orobó, Pernambuco. Recife: Apipucos S.A., 1989.p. 22

¹⁸ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=260970>Consulta em junho/ 2016.

¹⁹ Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/dir/Recife+-+PE/Orobó,+PE>Consulta em junho/ 2016.