

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Maria Cláudia de Góes**

**Características de narrativas em inglês de crianças  
do Ensino Fundamental I a partir da Linguística  
Sistêmico-Funcional**

**Taubaté – SP**

**2013**

**Maria Cláudia de Góes**

**Características de narrativas em inglês de crianças  
do Ensino Fundamental I a partir da Linguística  
Sistêmico-Funcional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Matravolgyi Damião

**Taubaté – SP**

**2013**

**Maria Cláudia de Góes**

**Características de narrativas em inglês de crianças do Ensino Fundamental I a partir da Linguística Sistêmico-Funcional**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Matravolgyi Damião

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

A Deus, por me conceder equilíbrio e concentração e por permitir que pudesse chegar até aqui.

À minha mãe, cujo apoio incondicional e carinho de sempre foram fundamentais para a concretização de todas as etapas que envolveram a realização deste trabalho. À ela, o meu profundo e carinhoso agradecimento.

### *Agradecimento especial*

À Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro  
(in memoriam)

Meu sincero e especial agradecimento pela atenção e seriedade com que sempre conduziu as seções de orientação que iniciaram este trabalho. Sua paixão pela profissão, sua devoção pela pesquisa e, particularmente, pela Linguística Sistêmico-Funcional fizeram com que idealizasse e implementasse o projeto que originou os dados desta dissertação. Assim, gostaria de lhe agradecer também pelo convite para participar deste projeto, sem o qual esta pesquisa não teria sido possível. Além disso, agradeço pelas experiências e conhecimento sempre conosco divididos, tanto em aulas quanto nas seções de orientação, até seu inesperado falecimento em 27 de agosto de 2012.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu especial agradecimento à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Silvia Matravolgyi Damião, não apenas por todo apoio a mim oferecido, durante a realização desta pesquisa, mas também por toda atenção, presteza, paciência e delicadeza com que sempre atendeu às minhas solicitações e indagações. Além disso, também gostaria de expressar aqui toda minha admiração por seu profissionalismo e, sobretudo, pela pessoa sublime que é. Professora, meu muito obrigada!

Agradeço também às Professoras Dr<sup>ª</sup>s Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi e Elisabeth Ramos da Silva as quais, pelas valiosas sugestões e comentários feitos durante o Exame de Qualificação, contribuíram para o aprofundamento desta pesquisa. O agradecimento se estende também a maneira assertiva e objetiva com que sempre repassaram seu conhecimento e experiências, que certamente aprimoraram minha formação.

Outro agradecimento em especial é direcionado à Professora Dr<sup>ª</sup> Osilene Maria de Sá e Silva Cruz, pelos comentários, sugestões e observações que melhoraram sobremaneira a pesquisa. Professora, muito obrigada!

Gostaria de agradecer também a todos os Professores e Professoras deste Programa, os quais admiro e respeito profundamente por todo conhecimento compartilhado e por me ensinarem, cada um à sua maneira, a imprimir um novo sentido à palavra Pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer ao pessoal da Secretaria deste Programa, em especial, à Maria Aparecida Guedes Soares, a Cidinha, quem sempre me atendeu com muita simpatia e respondeu prontamente às minhas solicitações e perguntas.

Ao Carlos, meu grande companheiro, terno e eterno namorado, fica aqui meu agradecimento muito especial, por todo apoio, compreensão, força, paciência, conselhos, ajuda, enfim por estar sempre por perto e por ter sempre acreditado que tudo daria certo. Meu Amor, muito obrigada!

Novamente, à minha mãe por tudo que me ensinou sobre a vida e, sobretudo, a fazer as escolhas mais acertadas, mesmo que essas sejam mais difíceis e demoradas.

Às minhas irmãs Meire e Rosana, ao meu sobrinho Alex, aos amigos incondicionais, Cidinho e Luc, por todo apoio e por toda torcida para que eu concluísse mais essa etapa da minha vida. E, claro, à Fifi, companheira de todas as horas.

Um agradecimento muito sincero e especial à amiga de Mestrado, Aura Azzolini Avelar, que se dispôs desde o início do projeto a ceder as narrativas que serviram de corpus deste trabalho, além de estar sempre disposta a me auxiliar. Querida Aura, sem sua ajuda este trabalho não teria existido. Sou-lhe muito grata!

Outro agradecimento muito sincero e especial à amiga de Mestrado, Eliana Pinto, com quem dividi muitos momentos de alegria e angústia, mas que sempre se mostrou extremamente solidária e me compreendeu como ninguém. Eliana, chegamos lá! Muito obrigada, mesmo!

Aos meus queridos amigos Glauco, Jairo, Juliana, Lídia, Magali, Mireili, Rossi e Tina, os quais me acompanharam em cada momento desta pesquisa e me ajudaram, cada um à sua maneira, a encontrar respostas para minhas dúvidas mais profundas. Os nomes estão dispostos em ordem alfabética, para que percebam que todos ocupam o mesmo lugar em meus pensamentos.

À minha amiga e irmã de coração, Wânia Letícia de Farias, que, mesmo a distância, sempre me fez companhia e contribuiu imensamente com este trabalho, pois muitas das conversas que tivemos, ainda na Graduação, ecoaram durante a realização desta pesquisa.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho e de Mestrado que de forma direta e indireta contribuíram para a concretização desta pesquisa.

E a Deus, pela saúde e esperança que sempre me concedeu para que pudesse concluir este trabalho.

Muito obrigada a todos!

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação acerca da produção de narrativas em língua inglesa, por alunos do último ano do Ensino Fundamental I, a partir de aulas de inglês, cujas sequências didáticas tiveram como ponto de partida a contação de um clássico infantil em língua inglesa. Este trabalho tem como objetivo investigar como as narrativas em língua inglesa, produzidas por essas crianças, são caracterizadas. A partir disso, o outro objetivo deste trabalho é o de propor atividades que possam auxiliar o professor de língua inglesa a desenvolver a competência linguística dos alunos nessa fase escolar, a fim de que os últimos dominem os elementos sistêmicos de organização textual de que as narrativas são compostas. A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista buscou, a partir das características dessas narrativas, interpretar e sugerir algumas atividades que possam auxiliar o professor a desenvolver a capacidade escritora de crianças com esse perfil. Para a análise dos dados, foram utilizados os preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional como discutidos nos trabalhos hallidayanos, mais especificamente, de seus seguidores Christie (1998, 2005 e 2011) e Gouveia (2009 e 2010). Os resultados apontam que os alunos dominam parcialmente algumas etapas e categorias de organização textual, como elencadas pela Linguística Sistêmico-Funcional, e que o domínio de todas essas etapas e categorias pode contribuir para o processo de aprendizagem de língua inglesa, pelo qual passam os alunos nessa fase de escolarização, particularmente, para a produção de textos escritos nessa língua.

**Palavras-chave:** Caracterização de Narrativas; Linguística Sistêmico-Funcional; Ensino de Língua Inglesa; Elementos Sistêmicos-Funcionais de Organização Textual.

## **ABSTRACT**

Due to the fact that knowing how to write an organized, understandable and coherent text is a linguistic ability which must be learned at school, this paper shows a study which analyzed the characteristics of seven narratives written by Brazilian children at the end of their fifth year of elementary school who had had classes of English as a Foreign Language for 3 months. The lesson planning applied by the teacher was based on the fairy tale *The Three Little Pigs* and the narratives were to be written as a final task. The aim of this paper is both to investigate how children organize their writing in the English language, to show some characteristics of such texts and to suggest some activities which may help teachers of foreign languages, particularly English, to improve their students' writing skills in this language. This study has been carried out on the basis of the qualitative-interpretive method. The collection of data and its analysis have been done on the grounds of Halliday's Systemic-Functional Linguistics (SFL) and some of his followers' works, more specifically according to the studies of Christie (1998, 2005, 2011) and Gouveia (2009, 2010). The results suggest that children at this level of schooling know how to use few of the text-organization elements as described by the SFL and that learning them can help students improve their English learning process, mainly their writing skills.

Key-words: Characteristics of Narratives; Systemic-Functional Linguistics; English Language Teaching; Systemic-Functional Text-Organization elements.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DE NARRATIVAS.....	39
QUADRO 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS.....	39
QUADRO 3 - NÚMERO DE ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO CONTEMPLADAS NAS NARRATIVAS .....	63
QUADRO 4 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DE NARRATIVAS – COM BASE EM LABOV E WALETZKY (1967) E LABOV (2007).....	64
QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS- A PARTIR DE CHRISTIE (2005).....	64
QUADRO 6 - NÚMERO DE PALAVRAS USADAS NAS NARRATIVAS .....	67
QUADRO 7 - NÚMERO DE ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO CONTEMPLADAS NAS NARRATIVAS .....	67
QUADRO 8 - NARRATIVA 1 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	69
QUADRO 9 - NARRATIVA 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	70
QUADRO 10 - NARRATIVA 1 - DENSIDADE LEXICAL - PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS .....	72
QUADRO 11 - NARRATIVA 2 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	74
QUADRO 12 - NARRATIVA 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	75
QUADRO 13 – NARRATIVA 2 - DENSIDADE LEXICAL - PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	77
QUADRO 14 - NARRATIVA 3 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	80
QUADRO 15 - NARRATIVA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	81
QUADRO 16 – NARRATIVA 3 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	83
QUADRO 17 - NARRATIVA 4 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	86
QUADRO 18 - NARRATIVA 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	86
QUADRO 19 - NARRATIVA 4 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	89
QUADRO 20 - NARRATIVA 5 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	91
QUADRO 21 - NARRATIVA 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	92
QUADRO 22 - NARRATIVA 5 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	97
QUADRO 23 - NARRATIVA 6 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	102
QUADRO 24 - NARRATIVA 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	103
QUADRO 25 - NARRATIVA 6 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	107
QUADRO 26 - NARRATIVA 7 - DAS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	112

QUADRO 27 - NARRATIVA 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	113
QUADRO 28 - NARRATIVA 7 DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	117
QUADRO 29 - NARRATIVAS 1 A 7 - ETAPAS DA NARRATIVA.....	123
QUADRO 30 - NARRATIVAS 1 A 7 - USO DE TEMA E REMA.....	124
QUADRO 31 - NARRATIVAS 1 A 7 - PROGRESSÃO TEMÁTICA.....	126
QUADRO 32 - NARRATIVAS 1 A 7 REFERÊNCIAS ENDOFÓRICA E EXOFÓRICA.....	128
QUADRO 33 - NARRATIVAS 1 A 7 - DENSIDADE LEXICAL – PARTICIPANTES.....	130
QUADRO 34 - NARRATIVAS 1 A 7 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS.....	131
QUADRO 35 - NARRATIVAS 1 A 7 - DENSIDADE LEXICAL – CIRCUNSTANCIADORES.....	132
QUADRO 36 - NARRATIVAS 1 A 7 - USO DE TERCEIRA PESSOA NA NARRATIVA.....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS

LSF – Linguística Sistemico-Funcional

GSF – Gramática Sistemico-Funcional

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LI – Língua Inglesa

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>22</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>22</b>
1.1 A RELEVÂNCIA DA TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	23
1.2 TEORIA SISTÊMICO-FUNCIONAL: DEFINIÇÃO E APLICABILIDADES.....	23
1.3 FUNÇÃO DE LÍNGUA, CATEGORIAS E ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO SEGUNDO A LSF.....	30
1.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS: REFERÊNCIA ENDOFÓRICA E EXOFÓRICA.....	39
1.5 TEMA E PROGRESSÃO TEMÁTICA EM INGLÊS.....	41
1.6 DENSIDADE LEXICAL.....	43
1.7 O USO DA TERCEIRA PESSOA EM NARRATIVAS.....	43
1.8 O CONHECIMENTO SISTEMÁTICO DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS.....	44
1.9 SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	46
1.10 AS ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA .....	47
1.11 A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS COMO APOIO PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	50
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>54</b>
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
2.1 O TIPO DE PESQUISA.....	54
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	56
2.3 O PROJETO.....	56
2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	57
2.5 AS AULAS E A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS.....	58
2.6 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO E DA PESQUISA.....	59
2.7 O CORPUS DA PESQUISA.....	60
2.8 A PESQUISADORA.....	61
2.9 A COLETA DOS DADOS.....	62
2.10 A ANÁLISE DOS DADOS .....	62
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>64</b>
<b>ANÁLISE E RESULTADOS.....</b>	<b>64</b>
3.1 ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS; ETAPAS E PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	64
3.2 HISTÓRIA BASE PARA A PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS.....	65
3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E DAS ANÁLISES DA PESQUISA.....	66
3.4 NÚMERO DE PALAVRAS USADAS NAS NARRATIVAS.....	66
3.5 NARRATIVAS E ANÁLISES DO CORPUS.....	68
3.6 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 1.....	68
3.6.1 NARRATIVA 1 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	68
3.6.2. NARRATIVA 1 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	69
3.6.3 NARRATIVA 1 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	72
3.7 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 2.....	74
3.7.1 NARRATIVA 2 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	74
3.7.2 NARRATIVA 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	75
3.7.3 NARRATIVA 2 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	77
3.8 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 3.....	80

3.8.1 NARRATIVA 3 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	80
3.8.2 NARRATIVA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	80
3.8.3 NARRATIVA 3 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS .....	83
3.9 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 4.....	86
3.9.1 NARRATIVA 4 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	86
3.9.2 NARRATIVA 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	86
3.9.3 NARRATIVA 4 - DENSIDADE LEXICAL - PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	89
3.10 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 5.....	91
3.10.1 NARRATIVA 5 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	91
3.10.2 NARRATIVA 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	92
3.10.3 NARRATIVA 5 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	96
3.11 ELEMENTOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 6.....	102
3.11.1 NARRATIVA 6 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	102
3.11.2 NARRATIVA 6 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	103
3.11.3 NARRATIVA 6 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	106
3.12 ELEMENTOS SISTÊMICOS-FUNCIONAIS PRESENTES NA NARRATIVA 7.....	112
3.12.1 NARRATIVA 7 - ETAPAS DE ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA.....	112
3.12.2 NARRATIVA 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA NARRATIVA.....	113
3.12.3 NARRATIVA 7 - DENSIDADE LEXICAL – PROCESSOS DE SIGNIFICADOS EXPERENCIAIS.....	116
3.13 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	122
3.14 NARRATIVAS 1 A 7 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE NARRATIVAS.....	124
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO A – NARRATIVAS DIGITADAS.....</b>	<b>148</b>
NARRATIVA 1 .....	148
NARRATIVA 2.....	148
NARRATIVA 3.....	148
NARRATIVA 4.....	148
NARRATIVA 5.....	149
NARRATIVA 6.....	149
NARRATIVA 7.....	149
ANEXO B – FOTOCÓPIAS DAS NARRATIVAS MANUSCRITAS.....	150

## INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as contribuições que narrativas infantis em inglês propiciam à produção escrita de alunos do Ensino Fundamental I.

Dessa forma, a presente pesquisa localiza-se de modo mais específico no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e, particularmente, à análise da organização textual e de elementos sistêmicos que compõem seu corpus de análise, tendo como arcabouço teórico os preceitos da Teoria Sistêmico-Funcional, como discutidos em Halliday (1994 e 2005); Lock (1996); Matthiessen e Halliday (1997); Christie (1998, 2005 e 2011); Halliday e Matthiessen (2004); Downing e Locke (2006); Martin (2009); Gouveia (2009 e 2010) e Cruz (2012).

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, é definida como um quadro teórico que permite sua aplicabilidade ao ensino de línguas, uma vez que diz respeito à possibilidade de se descrever gramatical e coerentemente a **língua** e suas **variações**.

Gouveia (2009, p.14), seguindo os trabalhos de Halliday (1970), descreve a Linguística Sistêmico-Funcional como uma “teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso” e afirma que, além de ser uma teoria de descrição gramatical, ela também “fornece instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos,” o que faz com que a denominação mais restrita de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) seja-lhe atribuída, uma vez que ao fornecer tais elementos de observação, pode ser considerada um “modelo de análise textual.”

Segundo Christie (2005, p.7), que também se pauta na Teoria Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004); Martin e Rose (2003), “a língua é uma habilidade ou uma ferramenta, aplicada na construção de sentidos funcionalmente relevantes (Tradução nossa)”<sup>1</sup>.

---

1

<sup>1</sup>language is said to be a resource or a tool, employed to build functionally relevant meanings.'

No que se refere ao ensino de língua, a autora afirma que esse pressupõe o ensino de sentidos, significados, valores e conhecimento linguístico concernentes a essa. Do mesmo modo, estão inseridas nesse ensino as estruturas linguísticas, por meio das quais os elementos da língua se concretizam.

A LSF tem início no Brasil, conforme Meurer e Balocco (2009), no final da década de oitenta, ligada aos programas de formação de professores de inglês como língua estrangeira da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC e posteriormente no programa de Doutorado dessa mesma instituição, com vínculos institucionais com a Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Concomitantemente, há a difusão dos trabalhos de Halliday por meio dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP e mais tarde na PUCRJ. Na década de 90, a LSF é introduzida na Universidade Federal de Santa Maria UFSM/RS a partir das relações institucionais com o Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. Ainda no final dessa década, a LSF é introduzida no Programa de Mestrado em Linguística da Universidade Estadual do Rio de Janeiro UERJ.

Pelo breve histórico da LSF no Brasil, nota-se que essa esteve, em um primeiro momento, ligada ao ensino de inglês como língua estrangeira, na formação de professores de língua inglesa e, depois, a partir do momento que foi inserida nos programas de pós-graduação, passa a ser aplicada também aos estudos de língua portuguesa, como ocorreu nas UFPA e UFSM.

Ainda segundo Meurer e Balocco (2009), a LSF mantém interfaces com a Análise Crítica do Discurso; com os estudos de multimodalidade “uma vez que abre espaço para o estudo das relações entre diferentes recursos semióticos, para além dos estudos da linguagem” (Meurer e Balocco, 2009, p. 4) e com a Linguística de corpus, o que torna o escopo da pesquisa em LSF no Brasil abrangente e corrobora com o afirmado por Barbara (2008).

De acordo com Barbara (2008), a LSF tem sido aplicada em pesquisa e ensino em várias partes do mundo e em diferentes áreas de atuação, da Educação ao trabalho, o que tem surtido importantes resultados. Ainda segundo a autora, a LSF tem influenciado de forma positiva o sistema de educação de vários países, principalmente os em desenvolvimento e, nas palavras da pesquisadora “começa a se manifestar com vigor no contexto brasileiro, onde já se

produziu teses de doutoramento e dissertações de mestrado com repercussões em várias áreas.” (BARBARA, 2008, p. 103-104), além dos artigos científicos resultantes desses e de outros trabalhos de pesquisa.

Para citar alguns trabalhos na área de ensino, Vian Jr (2002), fundamenta sua tese, entre outras, na dos gêneros do discurso de base sistêmico-funcional, uma vez que sua pesquisa busca discutir a situação atual do ensino de inglês em ambientes profissionais e suas características; busca contribuir para o ensino instrumental da oralidade; discutir a relevância educacional e social dos gêneros discursivos no planejamento dos cursos e também contribuir com a pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada, frente a interface entre diferentes metodologias.

Vian Jr (2003), em outro trabalho decorrente de sua tese de doutorado, também fundamenta sua análise na LSF, a qual tem por objetivo mostrar alguns resultados do planejamento de um curso instrumental com foco na produção oral. Esse curso ocorre em uma grande instituição bancária na cidade de São Paulo e tem sua base na LSF, uma vez que as necessidades dos alunos e suas respectivas áreas de atuação serviram como norte para o referido planejamento, o qual “teve como pontos de partida (i) o gênero discursivo do evento comunicativo-alvo dos quais os alunos participam e (ii) o ensino instrumental da produção oral.” (VIAN JR, 2003, p. 1). O resultado do trabalho apresenta sugestões para que se faça o planejamento com base em gêneros, além de colaborar com a discussão teórica a respeito das teorias do gênero e registro.

Praxedes Filho (2004), da mesma forma, se apoia na GSF para analisar os dados coletados de 10 alunos de inglês como língua estrangeira, adultos, em nível universitário, a fim de investigar o nível de complexidade lexicogramatical com referência ao sistema de transitividade e de modo usados nas composições oracionais desses alunos. Os resultados mostraram que a GSF é adequada para esse propósito, embora sugira estudos futuros com outros níveis de aprendizagem.

Szundy (2008) utiliza alguns conceitos da LSF para embasar seu trabalho com relação à transposição do jogo para situações de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que, segundo a autora, o jogo passa a integrar a interação entre os alunos e a promover a constituição de capacidades de nomear, relatar, argumentar, inferir, etc. (SZUNDY, 2008).

Ferreira (2010) também se apoia nessa teoria, para embasar sua análise sobre o desenho animado *Vida de Inseto*, ao afirmar que “a LSF se revela uma teoria em cujos postulados as pesquisas sobre gêneros textuais podem encontrar esteio para consolidar suas bases. (FERREIRA, 2010, p. 69). Além disso, a autora sustenta que, para as pesquisas cujos objetivos sejam o de analisar gêneros textuais, a LSF traz pontos relevantes que detalham “certos aspectos formais relacionados à construção do texto e suas relações com os contextos sócio-culturais em que tais textos são efetivamente produzidos, estabilizando-se como gêneros.” (FERREIRA, 2010, p. 80).

Castro (2011) reafirma a colaboração da LSF em pesquisas na área de ensino, ao discutir a “LSF como instrumento de empoderamento semiótico discursivo na formação docente colaborativa, examinando as escolhas de linguagem dos formadores.” (CASTRO, 2011, p. 22). Para tanto, a pesquisadora retomou uma pesquisa realizada em 2005-2006, com relação às escolhas linguísticas feitas pelos envolvidos em aulas de Língua Inglesa de um curso de Letras, tendo como embasamento teórico a LSF, dentro de uma perspectiva colaborativa.

Como se pode ver, a LSF tem apoiado trabalhos em diferentes áreas, inclusive, a de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Assim, como tem ocorrido em outras universidades, a Teoria Sistêmico Funcional também tem servido como embasamento teórico a várias pesquisas oriundas do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté UNITAU, desde seu início até os dias de hoje.

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da UNITAU, em 2006, o Grupo de Pesquisa **Redes Colaborativas de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Formação Docente** foi criado e liderado pela Professora Dr<sup>a</sup> Solange Teresinha Ricardo de Castro, o qual se apóia teórico-metodologicamente na teoria histórico cultural de desenvolvimento e aprendizagem, pela perspectiva vygotskyana e na perspectiva hallidayana, por meio dos preceitos da Linguística Sistêmico-Funcional. Posteriormente, esse grupo passou a ser denominado Grupo de Pesquisa **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e formação docente**, permanecendo sob a liderança da mesma professora da época de sua criação. A partir do ingresso desta pesquisadora no programa de pós-graduação supracitado, essa passou a integrar esse grupo de pesquisa, à

época, sob a orientação da Professora Solange Teresinha Ricardo de Castro. Foi a partir dessa inserção e do trabalho desenvolvido por esse grupo de pesquisa, sob a coordenação da Professora Solange T. R. De Castro, que foi possível a participação desta pesquisadora no projeto descrito a seguir, pelo qual originou-se o corpus de análise deste trabalho.

Em 2011, o projeto **Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em contextos escolares de educação fundamental<sup>2</sup>** (CEP/UNITAU 497/11), idealizado pela Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro e vinculado ao grupo de pesquisa citado anteriormente, foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Taubaté, tendo recebido aprovação desse Comitê e autorização para sua implementação.

Conforme Castro (2011), esse projeto visava examinar: 1) o desenvolvimento da produção das narrativas em inglês, com enfoque particular na escrita, bem como a influência da língua materna nesse processo; 2) “a aprendizagem dos conhecimentos sistêmicos e de organização textual [...] na perspectiva da linguística sistêmico-funcional (Christie 2005, 2008)”; 3) o papel das ações de sala de aula, tanto ligadas à organização sistêmico-funcional dos textos ou as de “aplicação” desses conhecimentos nas rotinas escolares dessas crianças. O arcabouço teórico que embasou esse projeto segue a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem de base vygotskiana, que não é a linha teórica deste trabalho, bem como a visão sistêmico-funcional de linguagem hallidayana, a qual serve de base teórica para esta pesquisa.

Esse projeto foi concebido a fim de atender ao pedido de duas escolas da rede pública municipal de ensino, situadas na periferia de uma cidade do Vale do Paraíba/SP e parceiras na elaboração de propostas de ensino, para atender as necessidades das crianças de suas comunidades (CASTRO, 2011).

Ao receber essa solicitação, a Professora Solange T. R. Castro idealizou e coordenou esse projeto além de vincular sua execução à ela mesma e às participantes desse grupo de pesquisa, que era formado por alunas do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e por alunas do curso de Graduação em Letras e de Especialização em Língua Inglesa. O projeto consistia em desenvolver semanalmente, com base em clássicos infantis em

<sup>2</sup> A Professora Solange T. R. Castro, além de ter idealizado, também implementou esse projeto, o qual foi concebido em resposta à solicitação de duas escolas da rede pública municipal de ensino do Vale de Paraíba, e consistia em apresentar propostas de ensino que atendessem às necessidades de aprendizagem de língua estrangeira das crianças dessas escolas. (CASTRO, 2011).

língua inglesa, sequências didáticas para ensinar língua inglesa a alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental I. Essas sequências eram planejadas, criadas e desenvolvidas pela Professora Solange R. T. Castro e por algumas das alunas desse grupo de pesquisa, as quais também atuavam em sala de aula como professoras das crianças e aplicavam essas unidades didáticas durante as aulas. As aulas ocorriam 01 vez por semana, em horários alternativos, nas mesmas escolas em que as crianças estudavam. As escolas pertencem à rede pública municipal do Ensino Fundamental I, localizadas em uma cidade do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

A pesquisadora deste trabalho não participou do planejamento, da elaboração, nem da aplicação das sequências didáticas em sala de aula, como também não teve acesso a essas sequências. Nesse projeto, à esta pesquisadora coube a responsabilidade de analisar as narrativas produzidas pelas crianças, alunas de uma das professoras membro desse grupo de pesquisa, sem participar das aulas.

Vale ressaltar que esse projeto, além de ter sido desenvolvido pela Professora Solange T. R. de Castro, também foi por ela implementado e coordenado, até seu inesperado falecimento, em agosto de 2012.

A implementação desse projeto, a partir de maio de 2011, foi o que permitiu que a presente pesquisa fosse realizada, uma vez que as narrativas examinadas foram produzidas por alunos de uma dessas escolas parceiras na proposta de construção de redes colaborativas de trabalho Universidade-Escolas na área de ensino de línguas.

A partir do exposto, o presente estudo se justifica, por um lado, pela necessidade de investigações acerca dos problemas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras apresentam e, por outro, pela necessidade de se refletir a respeito de possíveis formas de encaminhamento de soluções para tais problemas, a fim de colaborar para o entendimento da construção de conhecimentos e competências em língua estrangeira, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, como também de entender o papel que os elementos sistêmicos dessa língua têm na formação e no desenvolvimento intelectual dos alunos, além de contribuir para a promoção da melhoria escolar. (CASTRO, 2011)

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento de narrativas, em inglês, produzidas por sete crianças, em situação formal de aprendizagem de

inglês, em um contexto de Ensino Fundamental. Especificamente, este trabalho examina a caracterização dessas produções, a fim de mapear essas características e fornecer subsídios que possam auxiliar o professor de LE, mais especificamente de língua inglesa como língua estrangeira, a aprimorar o ensino de narrativas nas séries iniciais.

Além disso, a presente pesquisa também objetiva fornecer sugestões que possam auxiliar o professor de línguas a dar sequência a esse trabalho com clássicos infantis em língua inglesa, como primeiro contato formal com o estudo dessa língua, a fim de que os alunos, nessa fase de aprendizagem, venham a dominar as etapas que compõem a produção de narrativas, em língua inglesa, em ambiente escolar.

A partir desses objetivos, este trabalho responderá as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se caracterizam as produções escritas em inglês por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental?
2. Como o professor pode dar sequência ao trabalho, com base em clássicos infantis em língua inglesa, a fim de que as crianças se apropriem das etapas que compõem a narrativa, segundo os preceitos da Teoria Sistêmico-Funcional, e que ainda não são dominadas nesta fase escolar?

Para responder as perguntas desta pesquisa, este trabalho se desenvolve sob a perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional, cujos preceitos discutidos particularmente em Christie (1998, 2005 e 2011) foram aplicados à análise dos dados. A escolha da LSF como embasamento teórico para essa pesquisa justifica-se pelo fato de que, ao ligar os aspectos semânticos, pragmáticos e linguísticos dos atos de fala e interação social ao ensino de línguas, a Teoria Sistêmico-Funcional também auxilia a observar e a identificar os elementos sistêmicos de organização textual existentes nos textos produzidos por crianças em situação formal de ensino de línguas estrangeiras. Embora não pertençam à perspectiva LSF, as propostas de análise estrutural de narrativas desenvolvidas por Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007) também contribuíram para a realização desta pesquisa, uma vez que essas etapas de análise também são usadas nos trabalhos de Christie (1998, 2005 e 2011), contudo seguindo a perspectiva da LSF.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

O capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica que norteia a pesquisa, tendo como base os preceitos da Teoria Sistêmico-Funcional como discutidos em Halliday (1994 e 2005); Lock (1996); Matthiessen e Halliday (1997); Christie (1998, 2005 e 2011); Halliday e Matthiessen (2004); Downing e Locke (2006); Martin (2009); Gouveia (2009 e 2010) e Cruz (2012). Além da proposta de análise estrutural de narrativas, conforme os trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007), como citados anteriormente.

O capítulo 2 apresenta a metodologia da pesquisa, a qual se insere mais amplamente nos procedimentos etnográficos e mais particularmente na perspectiva qualitativa-interpretativista, conforme citado por Erickson (2001), Banzarim (2008) e Bortoni-Ricardo (2008).

O capítulo 3, a fim de responder às perguntas da pesquisa, apresenta a análise dos dados e os resultados obtidos por essa análise, bem como comentários a respeito desses resultados, assim como sugestões que talvez possam contribuir para que o professor de inglês, dos anos iniciais de ensino, continue a aplicar os clássicos infantis, como meio para o primeiro contato entre alunos desse nível de ensino e a língua inglesa.

Após a introdução geral deste trabalho, o Capítulo 1 é apresentado, a fim de expor a Fundamentação Teórica que serviu de embasamento para esta pesquisa.

# CAPÍTULO 1

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo discorre a respeito dos pressupostos teóricos que embasam este trabalho.

Primeiramente, são expostos os preceitos gerais da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, a partir dos trabalhos de Halliday (1994 e 2005); Matthiessen e Halliday (1997) e Halliday e Matthiessen (2004) e dos seus seguidores Martin (2009) e Cruz (2012).

Em seguida, as etapas e categorias que servem de embasamento teórico para a caracterização das narrativas que compõem o corpus desta pesquisa são descritas, conforme os trabalhos de Christie (1998, 2005 e 2011) e Gouveia (2009 e 2010). Apesar de não pertencer à corrente da LSF, a contribuição dos trabalhos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007), em que as etapas que constituem a narrativa coincidem com aquelas em Christie, também será citada.

Por último, a contribuição que a produção de narrativas a partir da contação de histórias infantis pode trazer ao processo de aprendizagem de crianças nas aulas de língua estrangeira é apresentada, com base nos trabalhos de Lock (1996).

A escolha da LSF como embasamento teórico para esse trabalho se justifica porque em seu arcabouço teórico, a LSF, além de ser uma teoria de descrição gramatical, à medida que leva em consideração não apenas os aspectos estruturais que compõem a língua, como também os aspectos semânticos, pragmáticos e linguísticos dos atos de fala e de interação social, além de fornecer instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são aplicáveis à análise de textos, os quais podem contribuir para o ensino de línguas, materna e/ou estrangeira.

Assim, a aplicação dessa teoria auxilia a investigar se as características sistêmico-funcionais presentes em narrativas produzidas por crianças que são expostas pela primeira vez ao ensino formal de língua estrangeira podem dizer algo com referência à contribuição que o conteúdo trabalhado pelo professor de LE traz ao processo de aprendizagem desses alunos.

## 1.1 A relevância da Teoria Sistêmico-Funcional no ensino de línguas

Antes de iniciar o capítulo, convém apontar a importância, segundo Christie (2011), que a Teoria Sistêmico-Funcional tem em relação ao ensino de línguas.

A autora, apoiando-se em Halliday (1975), afirma que a GSF, em consonância à teoria de registro linguístico, deve ser usada para modelar e informar as práticas de ensino de línguas. Conforme Halliday sugere (1975 apud CHRISTIE, 2011, p.8), aprender a usar a língua está relacionado à capacidade de produzir sentido/significado. Para tanto, o aluno deve ser exposto a condições que o leve a modelar e organizar suas ideias, a fim de produzir o sentido desejado, além de aprender a criar relações sociais e a atuar com mais discernimento no cotidiano social em que estiver inserido. Essas ações só são possíveis se o aluno tiver domínio de COMO usar a língua para esse fim. De acordo com Christie (2011, p. 8-9) "Da mesma forma, para os propósitos da vida escolar, as crianças estão sempre aprendendo 'como construir significados', seja essa aprendizagem desenvolvida em língua materna, ou uma segunda língua." (tradução nossa)<sup>3</sup>

Assim, a tarefa de produzir narrativas a partir da contação de histórias infantis em língua estrangeira, pode prover a essas crianças a oportunidade de desenvolver a capacidade, tanto de absorção das informações da história, quanto de organização dessas informações e da produção de narrativas em língua estrangeira que expressem suas ideias de forma inteligível.

## 1.2 Teoria Sistêmico-Funcional: definição e aplicabilidades

Segundo Matthiessen e Halliday (1997), a gramática é um dos subsistemas de uma língua, o qual é composto por um sistema de palavras e que norteia e permite que a língua se concretize. Essa concretização refere-se ao uso que as pessoas fazem da língua, a fim de expressarem sentido; trocarem informações e experiências e armazenarem essas experiências, o que envolve pessoas; eventos; circunstâncias e contextos distintos. Por envolver pessoas e contextos distintos, toda língua existe em um ambiente social e a organização que o falante/escritor faz ao aplicar a língua, traz à tona a necessidade de observar esse fenômeno

---

3 Equally, for the purposes of school learning, children are always learning 'how to mean', whether that be in the mother tongue, or in a second language. (CHRISTIE, 2011 p. 8-9)

não em situações isoladas, como faz a gramática tradicional, mas em contexto real de uso da língua, levando em consideração não somente **o que** os falantes usam para se expressar, mas também **como** se expressam em contextos sociais e com pares interativos distintos. (CHAPELLE, 1998)

Para Matthiessen e Halliday (1997, p. 1-2), as pessoas usam a língua para interagir, construir e manter relações interpessoais e sociais e, desta forma, a consideram um componente natural da vida e uma fonte de construção de sentido. A gramática, por sua vez, é parte dessa fonte, é portanto, um fenômeno e, por assim ser, pode ser estudado. Assim, a Teoria Sistêmico-Funcional se aplica ao estudo e à interpretação desse fenômeno.

Contudo, segundo esses autores, o termo gramática (*grammar*) é ambivalente e, às vezes, confuso, pois é atribuído tanto para o inventário de palavras e das regras que constituem e regem uma língua, o que geralmente se denomina de gramática tradicional, quanto para a teoria que estuda essa gramática. Diante disso, com o intuito de distinguir essas duas categorias de gramática, os autores chamam a última de **Teoria Gramatical que estuda a Gramática**, ou nas palavras dos autores *Theory of grammar grammatics*, pois essa teoria pode estudar e interpretar a gramática que constitui a língua e seu sistema, a partir de situações reais de uso. (MATTHIESSEN e HALLIDAY, 1997, p. 1-2)

A denominação Teoria Sistêmico-Funcional varia entre os autores. Matthiessen e Halliday nos trabalhos de 1997 a denominam Teoria Sistêmico-Funcional. Halliday e Matthiessen em 2004 e Lock em 1996 a denominam de Gramática Sistêmico-Funcional. Christie (1998, 2005 e 2011) ora a denomina de Gramática Sistêmico-Funcional e ora Linguística Sistêmico-Funcional; Gouveia (2009) observa que a Linguística Sistêmico-Funcional, por fornecer instrumentos e técnicas de análise e descrição linguísticas, é chamada tanto de Linguística Sistêmico-Funcional como de Gramática Sistêmico Funcional. Cruz (2012) a denomina como Linguística Sistêmico-Funcional. No decorrer desta seção, as denominações Teoria, Gramática ou Linguística Sistêmico-Funcional seguirão às que cada um dos autores usados como embasamento teórico aborda.

Conforme dito, Halliday e Matthiessen (2004) denominam a Teoria Sistêmico-Funcional de Gramática Sistêmico-Funcional, doravante, GSF, e com o objetivo de expor sua constituição, os autores aplicam a nomenclatura que a gramática tradicional usa, para nomear

os componentes gramaticais da língua. Parte do primeiro capítulo da obra em referência é dedicada a essa exposição .

Para o autor, tanto a ação de falar ou de escrever compreende a produção de um texto, na concepção de que texto é toda forma de língua que produz e faz sentido àqueles que a conhecem. (HALLIDAY& MATTHIESSEN, 2004, p. 3)

Uma vez que compreende a formação e o uso de um texto, a língua apresenta em sua composição estrutural uma constituição sintagmática que, vista por meio da gramática tradicional, é composta por três elementos centrais, os quais esses autores denominam de: 1) a constituição fonológica; 2) a constituição grafológica; e 3) a constituição lexicogramatical.

A primeira, a fonológica, está relacionada às características da materialização sonora da língua pela fala, como o ritmo, a tonalidade, a melodia, a musicalidade, as sílabas e seus padrões de constituição (padrões silábicos) e a composição; organização e disposição dos fonemas de determinada língua, os quais, quando articulados pelos falantes, em determinado evento comunicativo, produzem sentido.

A segunda, a grafológica, relaciona-se ao texto escrito. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), esse texto, no inglês contemporâneo, é composto por sentenças, as quais são iniciadas por letras maiúsculas e encerradas por um ponto final, de exclamação ou de interrogação. Essa sentença pode ser composta por orações (*sub-sentence*), que podem ser subordinadas ou coordenadas, e que são introduzidas à oração principal, por meio de uma pontuação intermediária, a saber: vírgulas, ponto e vírgula, dois pontos, etc, para formar a sentença. Ambas, a sentença e a oração, são compostas por palavras (*words*) ligadas por espaços e, por fim, as palavras são formadas por letras. Toda essa combinação, quando concretizada, transforma-se em texto e produz sentido, dependendo do contexto em que estiver inserida.

A terceira, a lexicogramatical (*level of wording*), refere-se ao nível de organização em que o sistema sonoro e o sistema escrito se relacionam, a fim de conferirem sentido entre os enunciados. Em geral, esses enunciados são primeiramente produzidos pela oralidade e depois são representados por meio do código escrito. No momento em que se combinam e formam os textos, apresentam uma organização gramatical que dispõe as palavras em orações, as orações em períodos (coordenados ou subordinados), os períodos em sentenças, as sentenças em

parágrafos e os parágrafos em textos. A relação entre esses elementos é marcada pelo uso adequado do sistema de pontuação a que a língua pertence e que confere ao texto escrito um ritmo similar ao da língua falada. Ainda, segundo Halliday e Matthiessen (2004), nem sempre a pontuação aplicada ao texto escrito obedece às regras da gramática tradicional. Há textos cuja pontuação, em vez de seguir as normas regidas pela gramática normativa tradicional, segue o ritmo de fala. Tanto “o sistema sonoro (fonético/fonológico) de uma língua, como seu sistema escrito são os dois modos de expressão pelos quais a lexicogramática de uma língua é representada ou materializada.” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 7, tradução nossa)<sup>4</sup>

Diante disso é possível admitir que a disposição e a organização em que o falante/escritor aplica as palavras não é aleatória nem, tão pouco, as flexões e derivações que alguns termos da língua sofrem. Ao aplicar tais fenômenos, o falante/escritor entende que o sentido desejado só será entendido por seu interlocutor, por meio dessas formas.

O autor aponta que, frequentemente, alguns textos que dissertam acerca de gramática, trazem uma confusão entre os termos **vocabulário**, o que esses autores chamam de unidades grafológicas, e **gramática**, a que chamam de unidades gramaticais. Uma vez que, na perspectiva da GSF, **gramática** e **vocabulário** não são componentes distintos, mas sim componentes de um eixo contínuo de uma língua, Halliday e Matthiessen (2004), por meio da GSF, usam os termos: **sentença** (*sentence*) ou **sub-sentença** (*sub-sentence*) para se referir às unidades ortográficas (*units of orthography*); **oração** (*clause*) para tudo que se referir à gramática e **oração complexa** (*clause complex*) quando as orações estiverem gramaticalmente ligadas, ou seja, quando houver uma relação de dependência entre as orações.

Ao observar a **oração** (*clause*), Halliday e Matthiessen (2004) explicam que grafologicamente as **sub-sentenças** são compostas por **palavras** (*words*) e que essas palavras podem pertencer tanto à categoria de ortografia quanto à gramatical. Os autores explicam também que gramaticalmente o(s) termo(s) constituinte(s) de uma oração (*clause*), ou seja, as palavras que a formam, não são de fato palavras, mas que podem constituir uma frase (*phrase*) ou um grupo de palavras (*word group*), que traz sentido em si. Essas diferentes funções gramaticais são realizadas pelas alterações que as palavras sofrem, para se adequarem à necessidade do falante ou do escritor, para expressar sentido em seus textos. Essas

---

4 The sound system and the writing system are the two modes of **expression** by which the lexicogrammar of a language is represented, or realized (to use the technical term) (HALLIDAY, 2004, p. 7)

alterações são concretizadas por meio dos morfemas (*morphemes*), denominação criada pela gramática tradicional e que também é adotada dentro da GSF.

Halliday e Matthiessen (2004) citam cinco princípios de constituição da lexicogramática na perspectiva da GSF. O **primeiro** princípio é o de que há uma escala de categorias na gramática de todas as línguas. A de língua inglesa pode ser representada por: oração; grupo ou frase; palavra e morfema. O **segundo** princípio diz que cada categoria pode conter uma ou mais de uma unidade dessa categoria em que o sentido expresso dependerá da função que essa palavra exerça no texto. O **terceiro** princípio diz que as unidades dessas categorias podem ser complexas, não apenas orações complexas (*clause complexes*), como também frases complexas (*phrase complexes*), grupos complexos (*group complexes*) palavras complexas (*word complexes*) e até morfemas complexos (*morpheme complexes*). O **quarto** princípio é o de que as orações podem funcionar como componentes de outras orações ou de grupos de frases ou de palavras. Aqui seria equivalente aos períodos regidos por subordinação de língua portuguesa. O **quinto** princípio refere-se a formações em que uma unidade pode fazer parte de outra, não na função de constituinte, mas a fim de separar a primeira unidade em duas partes distintas. (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 9-10).

Os autores dedicam bastante atenção à constituição da oração (*clause*), porque é nela que os componentes linguísticos são dispostos e se organizam de forma a produzirem o sentido desejado. Nas palavras do autor "A oração é a unidade central de processamento da lexicogramática - especificamente é na oração que sentidos/significados de diferentes tipos se movem; se distribuem e se organizam em uma estrutura gramatical integrada." (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.10. tradução nossa)<sup>5</sup>.

O que interessa a esta pesquisa é o caráter abrangente com que a teoria sistêmico-funcional concebe a língua, ou seja, de forma ampla e inter-relacionada. Dentro do escopo da Teoria Sistêmico-Funcional, todo elemento linguístico mantém relação com os outros termos constantes do texto em que estiverem aplicados. Nenhum termo ou constituinte linguístico é considerado de forma isolada. Todos esses, uma vez aplicados nos textos, existem em relação aos demais e vice e versa. Assim, nessa perspectiva, a língua é vista como um organismo

---

5 The clause is the central processing unit in the lexicogrammar - in the specific sense that it is in the clause that meanings of different kinds are mapped into an integrated grammatical structure. (HALLIDAY, 2004, p. 10)

vivo, que funciona em função de e em relação aos outros constituintes do texto e do contexto em que figuram. Os eixos paradigmático e sintagmático aqui se complementam. O primeiro por oferecer as classes de palavras que o autor necessita para expressar o conteúdo de seu texto e o segundo por organizar as várias possibilidades de combinação para essas palavras existentes na língua, a fim de materializar linguisticamente os participantes, os processos e as circunstâncias em que as experiências dos falantes/autores ocorrem e são expressas para o interlocutor (leitor ou ouvinte).

Por isso que ao olhar para a constituição básica da oração (*clause*), a Gramática Sistêmico-Funcional não segue a organização que a gramática tradicional aplica: Sujeito + verbo (de ação ou de ligação) + objeto (direto ou indireto) + advérbio. Em vez disso, a GSF designa seus componentes por Ator ou Participante, em vez de Sujeito; o verbo não designa apenas estado ou ação, mas um processo que reflete como aquele fato se realiza; Participante, em vez de objeto e Circunstância em vez de Advérbio, por esses elementos manterem relações intrínsecas de organização e de combinações entre si e em contexto, que servem ao falante/escritor a expressar o que desejam.

Martin (2009), assim como Halliday e Matthiessen (1997, 2004), distingue a Linguística Sistêmico-Funcional, doravante, LSF das demais teorias linguísticas, porque essa enfoca o fato de que todo falante faz uma escolha linguística no momento de expressar algo. Segundo o autor, a LSF entende que a língua é um grande sistema de escolhas que se relacionam internamente e de onde o falante escolhe seu repertório, "em termos técnicos, a LSF tem seu enfoque nas relações paradigmáticas, no que se diz em relação ao que poderia ter dito." (MARTIN, 2009, p. 4, tradução nossa).<sup>6</sup> Enquanto que outros linguistas apresentam uma perspectiva sintagmática, ou seja, o foco está "no que se fala em relação ao que foi dito antes e em que será dito a seguir." (MARTIN, 2009, p. 4, tradução nossa).<sup>7</sup> Diante disso, pode-se entender que a LSF tenta explicar os fenômenos linguísticos seguindo a perspectiva de uso e de forma, em vez da forma por ela mesma, além de levar em consideração o papel da interação e do ambiente em que os textos ocorrem, bem como da variedade de significados que podem ser expressos a partir desse conjunto.

---

6 in more technical terms, their focus is on paradigmatic relations – on what you say in relation to what you could have said. (MARTIN, 2009, p. 4)

7 Other linguists have much stronger syntagmatic perspective - on what you say in relation to what you said before and what you are going to say next. (MARTIN, 2009, p. 4)

Cruz (2012), que se apóia em Halliday (1994) e Eggins (1994), reafirma a LSF como uma abordagem não apenas sistêmica e funcional, mas também social e semiótica.

De acordo com a pesquisadora e conforme afirmam Halliday e Eggins (1994 apud CRUZ, 2012), a LSF é **sistêmica**, pois vê a linguagem como um sistema que propicia ao falante fazer escolhas linguísticas, conscientemente ou não, a fim de contemplar seu propósito enunciativo. Essa possibilidade de escolhas é passível de probabilidades, uma vez que qualquer escolha que o falante fizer pertencerá a esse sistema linguístico e dependerá do contexto, tanto de cultura quanto de situação, para expressar o que o falante deseja. Desta forma, o **contexto** é outro elemento de grande importância na realização da linguagem, porque será a partir dele e por meio dele que os enunciados terão significado ou sentido.

Ainda, de acordo com a explicação de Cruz (2012), a LSF é **funcional** pois permite investigar o modo que a língua é usada pelo falante e o resultado dessa investigação é o de que a língua é usada sempre com determinada função comunicativa, com o objetivo de suprir as necessidades humanas, o que propicia à língua evoluções, a fim de suprir o falante em sua necessidade de se comunicar oralmente ou por textos escritos.

Além de ser sistêmica e funcional, conforme Cruz (2012) aponta, a LSF é **social**, uma vez que observa que a língua é criada e recriada em situações sociais, ou seja, é um acontecimento coletivo e, portanto, a realização de sentido só se dá por meio da relação entre o contexto de cultura e de situação e a organização gramatical do texto, pela qual o sentido é expresso. Conforme mostra Cruz (2012), que se apóia em Halliday e Hasan (1989), o contexto de cultura envolve os padrões organizacionais e sociais que existem e são expressos pela língua em determinada cultura. O contexto de situação relaciona-se a uma situação específica em que o texto ocorre. Ou seja, para que os textos expressem sentido, as pessoas envolvidas, tanto na produção quanto na leitura desses, devem partilhar o conhecimento não somente da cultura onde o texto foi produzido, como também da situação em que o texto ocorre. Caso contrário, o texto não será compreendido.

O termo **contexto de cultura**, segundo Christie (2005), foi cunhado por Mallinowski (1923, 1935), antropólogo que, ao estudar comunidades do Pacífico, primeiro introduziu o termo **contexto de situação**, para se referir ao contexto imediato ou ao ambiente em que o texto é produzido, sem o qual não é possível atribuir significado ao texto. Uma vez que o

texto é produzido, para que expresse sentido, esse depende tanto do contexto de situação, mais imediato, quanto do **contexto de cultura**, que abrange os aspectos sociais, em que o texto se desenvolve.

Finalmente, a LSF também é **semiótica** em decorrência de que considera a língua como um sistema de significados. Por sua vez, esses significados só se realizam se houver uma forma que permita sua concretização. Nas palavras da pesquisadora, que se baseia em Halliday (1994), “o texto é uma unidade semântica, e não uma unidade gramatical”. São essas unidades semânticas que permitem aos textos expressar os significados que seus autores desejam. (CRUZ, 2012, p. 26)

Após a introdução dos preceitos gerais da LSF, a seção a seguir aborda os trabalhos de Christie (1998, 2005 e 2011) e de Gouveia (2009 e 2010), os quais são desenvolvidos à luz da LSF e que nortearão a análise das narrativas que compõem o corpus deste trabalho, a fim de adicionar a esta pesquisa fundamentação teórica que indique que, as narrativas produzidas por crianças, em aulas de língua inglesa, a partir da contação de histórias infantis em inglês, apresentam indícios que possam sugerir que essas crianças desenvolveram seu conhecimento linguístico em língua estrangeira, tendo como ponto de partida essa prática.

Dessa forma, a próxima seção discorre acerca preceitos e da contribuição que a Teoria Sistêmico-Funcional, conforme Christie (1998, 2005 e 2011) e Gouveia (2009 e 2010), pode trazer aos estudos dessas narrativas. Esses preceitos serão utilizados nas análises constantes no Capítulo 3.

### **1.3 Função de língua, categorias e etapas de organização segundo a LSF**

Segundo Christie (2005), no modelo sistêmico-funcional a língua serve como uma ferramenta ou um meio para a construção de sentidos funcionalmente relevantes, o que implica que ao se ensinar língua, a expressão dos significados, dos valores culturais inerentes a essa língua e do conhecimento, só será realizável se as estruturas linguísticas, pelas quais esses são expressos, forem ensinadas. Nesse ínterim, a gramática funcional traz sua colaboração no sentido de que essa se preocupa não apenas com os significados existentes na língua, mas também como ocorre a organização das estruturas linguísticas, das quais os significados dependem, para serem realizados.

Christie (2005) afirma que um texto é constituído por elementos que designam sequências lógicas, as quais propiciam coerência e coesão textuais, resultando em sua inteligibilidade. Sendo assim, torna-se necessário que os alunos de língua estrangeira, doravante LE, sejam ensinados e expostos a esses elementos, a fim de compreendê-los e, mais adiante, a se tornarem capazes de usá-los para produzirem outros textos, seja em língua materna ou estrangeira. Desta forma, o professor de língua estrangeira pode usar uma história infantil, como fonte para expor os alunos a um primeiro contato com a língua estrangeira e usar esse texto como ponto apoio não apenas para delinear os significados e a negociação de sentido nele existentes, como também para o ensino de algumas estruturas linguísticas de que a língua depende para realizar seu sentido.

Para a autora, é imperativo que os professores, dentre esses os dos anos iniciais, que compreendem o período da pré-escola, e do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos, tenham consciência desse processo de significação, uma vez que esses professores vão ensinar às crianças, que ainda serão expostas ao ensino formal da língua estrangeira, as primeiras informações com referência à forma e ao conteúdo dessa nova língua.

Para tanto, a autora aponta três razões para esse conhecimento. A **primeira** razão é pautada no fato de que a língua tem um papel importante na negociação de significados e usos. A **segunda** afirma que sem as estruturas linguísticas, os significados não se concretizam, o que torna seu ensino necessário. E a **terceira** razão refere-se ao fato de que aprender língua não é somente aprender regras, mas sobretudo, aprender COMO empregar a língua na construção de sentidos e significados.

Nas palavras da autora “Aprender língua é uma ferramenta essencial para a formação e a organização de informações e das ideias [...] a língua é fundamental nesse processo, dado que as crianças estão aprendendo a compreender as áreas de conhecimento, culturalmente valorizadas.” (CHRISTIE, 2005 p. 8, tradução nossa)<sup>8</sup>

Para expandir a noção de conhecimento de língua, Christie (2005) mostra que os termos **texto** e **contexto**, dentro do modelo funcional de língua, são interdependentes. A autora explica que "texto e contexto estão intimamente relacionados e que desta forma um

---

<sup>8</sup> Learning language is an essential resource for shaping and organising information and ideas] ...[it has a fundamental role as children are apprenticed into an understanding of the culturally valued areas of knowledge. (Christie, 2005 p. 8).

contexto é conhecido porque existe um texto que lhe dá vida” (Christie, 2005. p. 9, tradução nossa).<sup>9</sup> Em outras palavras, não existe contexto se não houver um texto para defini-lo, delinear-lo e torná-lo vivo e perceptível aos olhos e ouvidos dos participantes. Essa percepção só é possível, porque a língua existe e é ela que permite que o indivíduo apreenda sentido de todos os eventos que o cercam, organize-os e verbalize suas experiências e impressões de tudo que está ao seu redor. Cabe comentar que o inverso também é verdadeiro, ou seja, para que um texto seja construído, esse depende de um contexto que norteie as escolhas linguísticas, que os participantes realizam para expressar significados e produzir textos.

Tal interdependência está intimamente ligada a três variáveis que regem a organização da língua e os significados expressos por ela. Essas variáveis são associadas ao termo **registro**, cuja existência depende do que Halliday e Matthiessen (1997, 2004) e demais pesquisadores, inseridos na perspectiva da Teoria Sistêmico-Funcional, denominam como **contexto de situação**, conforme já visto na seção anterior. Esse último é constituído por três variáveis denominadas ‘*field of discourse*’ ou **campo**; ‘*tenor of the discourse*’ ou **relações** e ‘*mode of communication*’ ou **modo** (CHRISTIE, 2005 p. 9, GOUVEIA, 2009 p. 28) e que norteiam as escolhas linguísticas que o falante faz ao produzir textos.

Essas variáveis se relacionam a três metafunções, as quais, segundo a GSF, levam o falante a adequar seu texto, conforme sua necessidade de expressar sentido.

‘os significados relacionados ao **campo** (*Field of Discourse*) são considerados como constituintes da metafunção experiencial. Os significados relacionados à essa metafunção envolvem o conteúdo ou a atividade social’ em que o falante se encontra. Os significados relacionados a **relações** (*Tenor of Discourse*) são constituintes da metafunção interpessoal, porque envolvem a construção das relações entre os falantes. E os que estão relacionados ao modo (*mode of communication*) são relacionados à metafunção textual, porque estão envolvidos primordialmente na organização do texto. (Christie, 2005. p. 9, tradução nossa)<sup>10</sup>

Dessa forma, Christie (2005, p. 11), assim como Halliday e Matthiessen (1997, 2004), embasada nos trabalhos de Malinowski (1923, 1935), afirma que os aspectos sociais, envolvidos no contexto de cultura e de situação, também estão inseridos na realização e na

<sup>9</sup> text and context are intimately related, so that a context is known because of the text that gives it life. Conversely, a text is known only because of the context that makes it relevant.’ (Christie, 2005. p. 9)

<sup>10</sup> the meanings to do with field of discourse are said to do with be experiential, they involve the content or social activity. Those to do with the tenor are said to be interpersonal involving in building relationship. Those to do with mode of communication are said to be textual meanings, because they are primarily involved in organising the text.’ (Christie, 2005. p. 8)

interpretação de significados atribuídos aos textos.

Para a autora, o conhecimento desses aspectos é relevante para a alfabetização da criança, tanto durante a aprendizagem da língua materna, quanto da língua estrangeira, uma vez que essa criança estará exposta ao ensino formal da língua e, conseqüentemente, às mais variadas formas de produzir sentidos e significados, como também aos valores expressos pela comunidade falante da língua aprendida.

Dentro dessa perspectiva, apesar de não ser o foco da pesquisa, é relevante comentar o uso da oralidade em sala de aula, uma vez que os exemplos usados pelos professores de língua estrangeira, também compõem o contexto de ensino e aprendizagem dessa nova língua.

Segundo Christie (2005), o ensino das construções da oralidade, bem como o ensino dos significados depreendidos de adequações ou inadequações no uso dessa modalidade, também são relevantes na escola. Essa relevância se dá devido ao fato de que é pela oralidade que os alunos recebem, entendem, organizam, desenvolvem e estabelecem as bases para o processo de aprendizagem em que estão inseridos. "O professor hábil é aquele que reconhece que a oralidade é tão importante quanto a língua escrita, durante a escolarização e, por ser hábil, esse professor promove a aprendizagem tanto pela oralidade quanto pela leitura e escritura." (CHRISTIE, 2005, p. 2, tradução nossa)<sup>11</sup>

A partir disso, é possível afirmar que se a competência linguística não for devidamente desenvolvida, e nem for concretizada na fala, o aluno não terá base intelectual para acompanhar o processo de alfabetização e, conseqüentemente, terá dificuldades quando exposto a outras situações de ensino, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Apesar de nos primeiros anos escolares a criança ser exposta à oralidade, a discussão da escrita, de como ela ocorre e sobre quais etapas devem ser ensinadas e desenvolvidas até que o aluno se torne capaz de adquirir conhecimento e produzir textos escritos coerentes e de forma independente é outro aspecto relevante no processo de ensino/aprendizagem de língua materna bem como estrangeira.

Em termos de ensino de línguas, a autora, apoiando-se em Halliday (1975), afirma que a GSF, em consonância à teoria de registro linguístico, deve ser usada para modelar e

---

<sup>11</sup> It is a wise teacher who recognises that oral language is as important as written language in the process of school learning, and who actively promotes learning in talk as well as in reading and writing. Christie (2005, p. 2).

informar as práticas de ensino de línguas. Conforme Halliday sugere (1975 apud CHRISTIE, 2011, p.8), aprender a usar a língua está relacionado à capacidade de produzir sentido/significado. Para tanto, o aluno deve ser exposto a condições que o leve a modelar e organizar suas ideias, a fim de produzir o sentido desejado, além de aprender a criar relações sociais e a atuar com mais discernimento no cotidiano social em que estiver inserido. Essas ações só são possíveis se o aluno tiver domínio de COMO usar a língua para esse fim. De acordo com Christie (2011, p. 8-9) "Da mesma forma, para os propósitos da vida escolar, as crianças estão sempre aprendendo 'como construir significados', seja essa aprendizagem desenvolvida em língua materna, ou uma segunda língua." (tradução nossa)<sup>12</sup>

Assim, é possível inferir que à criança em ambiente formal de ensino, deve ser garantida a exposição as situações de aprendizagem tanto do código falado, quanto do código escrito, a fim de que a aprendizagem flua, o mais adequadamente possível, e que o aluno se torne um falante proficiente, um leitor crítico desta língua e que desenvolva a habilidade de produzir textos bem construídos, a fim de atenderem às necessidades dos falantes de expressarem sentido e significado, ao usarem o código escrito.

Gouveia (2009, p. 14)<sup>13</sup>, pautando-se nos trabalhos de Halliday (1994, 2004), por sua vez, afirma que a LSF é "uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico." Na prática, trata-se de um arcabouço teórico que explica, por meio da descrição gramatical, como e porque a língua varia. Conforme Gouveia (2009, p. 14), essa variação ocorre "em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso."

Conforme Gouveia (2009 p. 14), a LSF também recebe a designação de Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), porque essa perspectiva de gramática permite que os textos sejam analisados tendo como embasamento teórico instrumentos de descrição, de técnica e de uma metalinguagem, que são fornecidos pela GSF. (GOUVEIA, 2009, p. 14).

Assim como Christie (2005), Gouveia (2009) apóia-se em Halliday (1970), para apontar que a análise da língua não pode ser feita apenas com base em suas características

---

12 Equally, for the purposes of school learning, children are always learning 'how to mean', whether that be in the mother tongue, or in a second language. (CHRISTIE, 2011 p. 8-9)

13 Embora esse autor não seja usado nas análises do corpus desta pesquisa, é importante entender como esse situa a GSF no âmbito de análise e descrição textual, principalmente diante de Christie (1998, 2005 e 2011), cujos trabalhos são usados para as análises das narrativas que compõem o corpus deste trabalho.

estruturais, mas que para esse fim é necessário levar em consideração tanto o sistema da língua, quanto suas funções, uma vez que, conforme Halliday (1970 p. 142 apud GOUVEIA, 2009 p.15) “a forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir.

De acordo com Halliday e Matthiessen (1997, 2004), a língua, além de ter um fim comunicativo, também desempenha **três** funções essenciais: a **ideacional**, **interpessoal** e **textual**, as quais, na prática, permitem que a linguagem sirva para que os falantes expressem conteúdo, suas experiências de mundo, sejam essas experiências exteriores, em relação aos demais falantes, ou interiores, em relação ao próprio falante. Com base em Halliday (1970), Gouveira (2009) diz que essas funções são divididas em subfunções ou níveis, que são explicados pelo autor da seguinte forma:

Tais funções da linguagem recebem os nomes de função ideacional, de função interpessoal e de função textual, respectivamente, sendo que a primeira se organiza em dois níveis distintos ou subfunções: um nível ou subfunção experiencial, muitas vezes correlacionado diretamente ao que se pode dizer sobre a subfunção experiencial, a outra subfunção, a lógica, corresponde à organização lógica dos conteúdos, ao modo como estruturamos a nossa experiência do mundo. Se a primeira subfunção, a experiencial, nos dá a possibilidade de linguisticamente criarmos instantâneos fotográficos, [...] a segunda permite-nos, com tais instantâneos, criar uma espécie de história, um filme, como se passássemos os instantâneos fotográficos a vinte e quatro imagens por segundo como se faz no cinema. [...] Quer na forma de instantâneos soltos (experiencial), quer na forma de conjugação desses instantâneos (lógica), a função ideacional não deixa de ser a função que serve a representação. (GOUVEIA, 2009, p. 15-16)

A partir das funções e subfunções citadas acima, Gouveia (2009), pautando-se em Butt, Fahey, Feez, Spinks e Yallop (2000, p. 39), aponta as três funções da linguagem como: 1) função representacional, referindo-se à ideacional, que usamos para codificar as experiências de mundo, tanto físicas quanto mentais; 2) a função interpessoal, que usamos para codificar a interação entre as pessoas. Por meio desta função é possível perceber os significados de nossas atitudes, por meio de nossos enunciados. Conforme Tilio (2008), esses enunciados são escolhidos e aplicados conforme as relações sociais e de poder que são estabelecidas entre os participantes envolvidos na interação, a fim de atingirem determinada intenção comunicativa; e 3) a função textual, que serve para organizar os significados

ideacionais e interpessoais de forma linear e coerente para o desenvolvimento de qualquer tipo ou gênero textuais.

Nas palavras de Gouveia (2009), a LSF define essas funções da linguagem como metafunções, por apresentarem dois aspectos elementares: 1) sua característica geral e ao mesmo tempo abstrata; e 2) a funcionalidade intrínseca à linguagem. De acordo com o autor, a linguagem se organiza sempre com base em funções. E, ao usar as palavras de Halliday (2004, p. 31), Gouveia (2009, p. 17) apresenta o objetivo para o qual o termo **metafunção** foi criado “A linguagem é como é por causa das funções em que se desenvolveu a espécie humana. O termo 'metafunção' foi adotado para sugerir que função é uma componente nuclear na totalidade da teoria.”. Assim, as funções da linguagem ou as metafunções designam como os componentes gramaticais são escolhidos e combinados, a fim de suprir a necessidade humana de comunicação.

Desta forma, como já discutido no início deste capítulo, a LSF postula que ao analisarmos a língua é necessário levarmos em consideração não apenas seu caráter essencialmente social, mas também o de reconhecer que a gramática é modelada, construída e regida a partir de como o falante vive, interage com os outros, reflete, cria e recria todos os significados e sentidos de sua vivência, ao mesmo tempo em que a gramática também modela e restringe esses processos na mente dos falantes.

Assim, nas palavras de Gouveia:

“sendo o modelo da LSF um modelo socialmente orientado, e não biologicamente orientado como acontece com a maior parte das gramáticas formais, estamos perante uma teoria de descrição gramatical que se preocupa fundamentalmente com o desenvolvimento dos sistemas gramaticais enquanto meios para as pessoas interagirem umas com as outras e [...] de orientação social, portanto, o quadro teórico-metodológico [...] elege o texto como unidade fundamental, a partir da constatação facilmente verificável, de que este é a unidade de comunicação em qualquer evento discursivo. (GOUVEIA, 2009 p. 18)

Gouveia (2009), portanto, trata o texto como resultado de toda e qualquer interação, seja esse texto escrito ou falado. Apoiando-se em Beaugrande (1998) e Hyland (2001), o autor afirma que para ele “a escrita, enquanto prática inegavelmente social, é mais bem explicada, ensinada e avaliada no quadro de teorias que encaram a língua como uma realidade fundamentalmente social e material” (Gouveia, 2010, p. 197), ou seja, para o autor, um texto é

qualquer produção de comunicação. Desta forma, pode-se inferir que está na escola a oportunidade de levar os alunos a aperfeiçoarem suas práticas sociais, tendo como subsídio a variedade de textos trabalhados durante as aulas.

Além disso, o pesquisador também constata que é por meio de textos que a LSF realiza seu trabalho de descrição e análise, “procurando entender o que os textos nos revelam sobre o sistema.” Gouveia (2009) também chama a atenção para se considerar a oração, enquanto unidade de análise e descrição, e é a partir dela que se deve iniciar as análises textuais.

Nas palavras do autor, “a oração é a unidade principal de processamento da gramática, já que tudo se processa à volta da oração: acima de, abaixo de, para além de. (GOUVEIA, 2009, p. 20).

Como as análises que compõem o corpus deste trabalho levam em consideração as narrativas como um **todo** significativo, uma vez que qualquer texto só tem sentido a partir da e além da oração, porque esse sempre depende do contexto para significar algo, é possível perceber que a contribuição que a afirmação acima traz ao presente trabalho é a de que à medida que o aluno é exposto ao vocabulário e às estruturas linguísticas da língua estrangeira, esse também deve ser levado, paulatinamente, a produzir orações e a combinar e recombina essas orações, a fim de expressar o sentido desejado. É, portanto, papel do professor de língua estrangeira auxiliar o aluno nesse processo de aquisição e desenvolvimento da habilidade de entender e se fazer entender na língua estrangeira.

Como exemplo de descrição, o autor cita o sistema de transitividade verbal, o qual é enquadrado na metafunção ideacional e constitui-se como o recurso lexicogramatical geral para representar ações e atividades. Assim como Christie (2005), Gouveia (2009) usa as classificações de Halliday (1985; 1994) e Halliday e Matthiessen (2004) para mencionar os **seis** processos ou etapas de análise de narrativas, a saber: **processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos existenciais, processos verbais e processos comportamentais.**

Conforme Gouveia (2009), os processos **materiais** estão relacionados às ações concretas, físicas, as que causam mudanças no mundo material. Os processos **mentais** são os processos de *sentir, pensar, ver*, ou seja, não refletem mudanças no mundo material, mas sim

no mundo da mente. Eles podem ser de percepção, cognição e afeição. Os processos **relacionais** expressam a noção de *ser* ou de *estar*, fazendo relação entre duas partes. Os processos **existenciais** relacionam-se a existência de algo. Os processos **verbais** são processos de *dizer* e de *comunicar*, os quais não são somente os verbos *pedir*, *dizer*, *mandar*, *perguntar*, etc, mas também processos semióticos que não são exatamente verbais, como *mostrar* ou *indicar*, por exemplo. Finalmente os processos **comportamentais**, que estão relacionados com processos fisiológicos humanos, manifestação de aspectos da vida interior do falante, por exemplo, *olhar*, por oposição a *ver*, *escutar* por oposição a *ouvir*, etc.

Ao mencionar esses processos, Christie (2005) também apoiada nos trabalhos de Halliday (1985; 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), destaca que o processo **existencial** está particularmente relacionado ao uso da construção verbal '*there to be*' de língua inglesa, em que ambos os termos, independentemente da ideia temporal, a saber: presente, passado ou futuro, ou de seus aspectos verbais: simples; progressivo ou perfeito em que estiverem inseridos, são usados para expressar o sentido de trazer algo à existência. Assim, Christie (2005) faz menção a esse processo de forma distinta daquela feita por Gouveia (2009).

Para Christie (2005), a linguagem literária difere da oral e essa diferença é acentuada à medida que as crianças avançam em nível escolar. Durante os primeiros anos escolares, as crianças devem aprender a linguagem literária de várias formas para que, ao alcançarem o 6º ano escolar, que corresponde à antiga 5ª série brasileira, sejam capazes de reconhecer, ler, interpretar e escrever uma variedade de registros e de gêneros textuais. Esse objetivo só é alcançado com o auxílio do professor, uma vez que esse deverá propiciar os caminhos para que os alunos aperfeiçoem tais habilidades.

Para que a criança se aproprie adequadamente do código escrito, ela precisará ser frequentemente exposta ao que leu, ao que alguém leu para ela e ao que escreveu, tanto em atividades de grupo, quanto em produções individuais. Essa exposição garantirá que a criança domine a metafunção textual, aquela que se refere ao modo com que o falante faz suas escolhas lexicais, a fim de manter a sequência lógica e inteligível da língua. (CHRISTIE, 2005, p. 49).

Para que se entenda essa sequência lógica, é relevante que sejam expostas algumas categorias de análise definidas por Christie (2005), quanto às escolhas linguísticas que o

falante/escritor faz, a fim de organizar seu texto, e que servirão como base para a análise das narrativas, objeto deste trabalho. É disso que trata a próxima seção.

#### 1.4 Categorias de Análise de Narrativas: referência endofórica e exofórica

Os dois quadros seguintes sintetizam as etapas e as categorias de análise que serão descritas a seguir e usadas nas análises do corpus desta pesquisa no Capítulo 3.

**Quadro 1 - Etapas de organização de narrativas**

<b>Etapas de organização de narrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientação</li> <li>● Complicação</li> <li>● Avaliação</li> <li>● Resolução</li> <li>● Coda</li> </ul>
--	---

**Quadro 2 - Categorias de análise de narrativas**

<b>Categorias de análise de narrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema e Progressão Temática</li> <li>• Referências Endofórica e Exofórica</li> <li>• Uso de terceira pessoa</li> <li>• Densidade Lexical             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias</li> <li>• Marcadores discursivos</li> <li>• Participantes</li> <li>• Processos</li> </ul> </li> </ul>
--	---

Segundo Christie (2005), há **duas** noções de **referência** para organização textual. A **primeira** noção refere-se à construção da coerência textual e a **segunda** às formas com que alguns participantes são considerados no texto, ou seja, como específicos ou gerais. No momento em que o falante/escritor faz uso de um texto para expressar sentido, a existência e a permanência da coerência textual são relevantes. Para tanto, Christie (2005) cita **duas referências**: a **exofórica** e a **endofórica**.

A **exofórica** ocorre quando o falante refere-se a elementos ou coisas que não são diretamente designados ou nomeados pelo texto em si, mas estão no contexto em que a interação ocorre. Para tanto, o falante faz uso de uma série de classes de pronomes e de artigos, os quais permitem que o falante faça menção ao elemento a que se refere, ao mesmo

tempo que o ouvinte entende o que é esse elemento. Isso é uma característica da língua falada, uma vez que várias vezes falamos a respeito de coisas que estão no contexto do ambiente em que há a interação, porém essas não são nomeadas claramente. Um diálogo entre dois alunos em sala de aula, em que um pede ao outro que ligue o ventilador, porque está muito quente, pode ilustrar a **referência exofórica**. Exemplo: aluno A diz: “Nossa, está muito quente aqui.” Apontando para os ventiladores o aluno B diz: “*Quer que eu ligue **esse** ou **aquele**?*” Nesse contexto os pronomes '**esse**' e '**aquele**' referem-se aos ventiladores que existem no ambiente em que a interação comunicativa ocorre e são perceptíveis às pessoas que se encontram nesse ambiente, mas não são nomeados claramente pelo termo '*ventilador*'. Por essa razão os alunos devem aprender que, ao escreverem, precisam saber usar os termos adequados, a fim de que construam e mantenham a coerência e a inteligibilidade do texto.

A outra referência, a **endofórica**, ocorre quando o falante usa uma variedade de termos cujos referentes, diferentemente do que ocorre na referência exofórica, estão nomeados no texto e, para reconhecê-los e entendê-los, o conhecimento do contexto do texto é necessário. A seguinte passagem “*Era uma vez **thee little pigs** morava na forest e **cada um** tinha uma casa*” retirada de uma das narrativas analisadas neste trabalho, ilustra esse tipo de referência. Nessa passagem a locução nominal “**cada um**” tem como referente textual o grupo nominal “**thee little pigs**” que é nomeado claramente no texto e é retomado pela locução em destaque, o que traz coerência ao texto. Assim, é possível afirmar que a referência endofórica é a que está relacionada à manutenção da coerência textual.

Segundo Christie (2005), além dos pronomes, os artigos definidos e indefinidos também são aplicados, a fim de promoverem a coerência textual, ao introduzirem os participantes do texto e, por haver línguas em que esses artigos não são usados para esse fim, seu ensino e prática são elementares à construção da organização textual por parte dos alunos, principalmente se a língua que estiverem aprendendo em ambiente escolar não for sua língua materna.

As outras noções de referência textual, a específica e a geral, estão relacionadas à forma com que os participantes são introduzidos nos textos. Em histórias, por exemplo, os participantes são específicos, pois identificam as personagens da história, por exemplo: o Lobo Mau; o Porquinho, enquanto em textos científicos são introduzidos como participantes

gerais, uma vez que fazem parte de uma classe, um grupo específico de coisas, animais, seres vivos, etc.

### 1.5 Tema e progressão temática em Inglês

Além da referência textual, o tema e a progressão temática são aspectos que também devem compor um texto bem estruturado. Segundo Christie (2005), toda narrativa que traz uma sequência de eventos é realizada por meio de períodos compostos, os quais são conectados por meio dos marcadores de discurso ou conjunções.

Seguindo os trabalhos de Halliday (1994, 2004 e 2005), a autora cita que chama-se **tema** o que é colocado no início das orações, a fim de marcar o tópico frasal. Para tanto o falante pode fazer uso de várias classes de palavras como a dos pronomes pessoais, por exemplo, [*I, he, she, it, we, my mother and I, our cousins, my best friend and his dogs*], se a intenção do falante for a de tornar o **sujeito** como tema. Esse tema pode ser alterado, caso o falante inicie sua oração por meio de um advérbio de tempo [*when, every time, yesterday*]. Caso isso ocorra, então o tema não é mais uma pessoa, mas sim um evento temporal.

Além desses elementos gramaticais, há as conjunções aditivas [*and*]; temporais [*when or then; or after that*] e de consequência [*so, thus*], que servem para manter a coerência e a lógica textuais. Para Christie (2005), esses elementos linguísticos devem ser considerados de duas formas: 1) ao ligarem as orações, devem ser considerados como marcadores conversacionais ou de discurso, uma vez que compõem a metafunção textual e 2) ao mostrarem uma conexão lógica entre as orações, devem ser considerados como conjunções, porque ajudam a manter a logicidade do texto, propiciando a progressão temática do texto.

Complementando a importância da progressão temática em textos orais e escritos e a função do tema, Downing and Locke (2006), também embasados na perspectiva hallidayana da Linguística Sistêmico-Funcional, sustentam que na metafunção textual, o tema e a rema são elementares na construção da oração, uma vez que juntos esses elementos constroem a organização da mensagem. Nas palavras desses pesquisadores, “o tema é identificado como o primeiro constituinte da oração e comunicativamente é o ponto de partida para a mensagem.” (DOWNING AND LOCKE, 2006, p. 222, tradução nossa)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Theme is identified as the first clause constituent and communicatively is the point of departure of the

Diante disso, os autores alertam que o tema não pode ser confundido com a função sintática de sujeito, nem com a função discursiva de tópico. Segundo Downing and Locke (2006), o tema pode ser representado por um termo que sintaticamente funcione como sujeito e discursivamente como tópico frasal, ou ainda pode ser representado por um advérbio temporal ou local. No primeiro caso, esse tema passa a ser chamado de '*Topical Theme*' e no segundo de '*Circumstantial theme*'. Isso significa dizer que, no primeiro caso, a rema trará informação nova com referência a quem ou a o quê formar esse tema. No segundo caso, a rema trará a informação nova com referência a uma circunstância temporal ou local, e essa rema será formada por uma oração, a qual, dentro do sistema linguístico de língua inglesa, pede necessariamente por um participante, materializado por um grupo ou uma frase nominal, incluindo os pronomes sujeitos (*subject pronouns*) e um processo, materializado por um verbo ou grupo verbal. É por essa razão que, para esses autores, o Tema não pode ser considerado apenas como o primeiro elemento da oração, mas sim como o lugar em que a mensagem se origina, para ser expandida por meio da nova informação que será trazida pela rema, independentemente da função sintática que o tema assuma. Assim, para esses pesquisadores, a oração (*clause*) é uma unidade comunicativa. (DOWNING AND LOCKE, 2006, p. 222-223)

Segundo os pesquisadores, o que está em posição inicial da oração é relevante tanto para o falante/escritor, como para o ouvinte/leitor, porque essa informação representa o ângulo em que a mensagem é projetada e que estabelece um contexto que será mantido até o final da oração, ou seja, é a partir do tema que o falante decide por onde começará a falar ou a contar algo, se é a partir de uma circunstância temporal ou local ou de alguém ou de alguma coisa. Para o ouvinte/leitor, o tema é um sinal que cria expectativa e serve como base para ativar as representações mentais do ouvinte ou do leitor de como a mensagem será desenvolvida. (DOWNING AND LOCKE, 2006, p. 223-224)

Nas palavras dos autores,

“Dadas as funções cognitivas e comunicativas do Tema, não é surpreendente que o elemento que estiver na posição inicial da oração seja tão importante.” Enquanto o Tema estabelece a base da mensagem, a Rema diz algo em relação ao Tema. Geralmente, uma informação nova e importante é apresentada na Rema. (DOWNING AND LOCKE, 2006, p. 224, tradução nossa)<sup>15</sup>

message. (DOWNING AND LOCKE, 2006, p. 245)

15 Given these cognitive and communicative functions, it is not surprising that the element in initial position is so important. While the Theme lays the basis of the message, the Rheme says something in relation to it.

## 1.6 Densidade Lexical

*Lexical density in English* é o termo dado por Christie (2005), para designar a importância dada às classes de palavras; às frases nominais e preposicionais; aos grupos verbais; aos períodos simples e compostos na organização textual. A autora distingue **duas** classes de palavras: a classe dos **itens lexicais**, que compreende o vocabulário em geral e que são palavras que são constantemente criadas e recriadas pelos falantes. A outra classe é a das palavras fechadas, denominadas **itens gramaticais**, composta por pronomes, preposições, artigos, conjunções, alguns tipos de advérbios e dos verbos auxiliares. Esses itens linguísticos não são criados e recriados facilmente, como ocorre com a formação de substantivos, adjetivos e verbos principais.

Ensinar tais itens lexicais é relevante, uma vez que o processo de construção textual de fala envolve menos itens lexicais que o processo de escrita, assim esse último é considerado lexicalmente denso. Essa densidade lexical ocorre em razão de que a língua falada depende mais do contexto de situação, em que os participantes se encontram, do que a língua escrita. Essa última é considerada menos dependente de contexto, mas não quer dizer que essa modalidade textual não dependa do contexto. O fato é que, porque o contexto encontra-se no próprio texto, a língua escrita não depende tanto do contexto em que os participantes estão, como acontece com a língua falada. Para Christie (2005, p. 50) “nenhum texto é completamente independente de contexto, apesar dos textos escritos, tipicamente, construírem significados e sentidos mais explicitamente que a modalidade de fala, por meio das referências endofóricas.”

A densidade lexical é constituída por grupos nominais que identificam os **participantes** do texto (ex.: *the years of a primary education*); os grupos verbais de **processos** (ex.: *they can recognise*) e as frases preposicionais e grupos adverbiais que constituem as **circunstâncias** (ex.: *in a variety of ways*). (CHRISTIE, 2005)

## 1.7 O uso da terceira pessoa em narrativas

O uso da terceira pessoa em vez da primeira em narrativas é outro aspecto que Christie

---

Typically, important new information is presented in the Rheme. (DOWING AND LOCKE, 2006, p. 224)

(2005) aponta como indício de que o aluno desenvolveu bem sua habilidade de escrever narrativas. Para a autora, o uso da primeira pessoa na língua falada é de alta frequência, porque ao falarmos, geralmente, também somos participantes do contexto em que a fala ocorre. Essa é uma característica apresentada em textos escritos por crianças menores, uma vez que ainda não conseguem se distanciar em relação ao evento a ser contado.

O uso da terceira pessoa em narrativas tem como objetivo o distanciamento entre o autor e o leitor. Ao se distanciarem das experiências imediatas e escreverem sobre outros fatos, os alunos mostram que conseguem lidar com vários tipos de conhecimento e informações que estão distantes do autor. Essa é uma habilidade que deve ser desenvolvida na escola, por meio de textos lidos pelos professores aos alunos e por textos produzidos por eles durante as aulas.

Assim, é possível afirmar que a língua escrita é aprendida e aperfeiçoada na escola. Aprender as diferenças de organização gramatical entre a língua escrita e a língua falada é uma tarefa relevante no processo escolar.

Christie (2005) elenca, pelo menos, quatro características que apontam as diferenças entre a organização do texto falado e do escrito: **1)** o uso das referências endofóricas e exofóricas; **2)** do tema; **3)** do aprimoramento da densidade lexical e **4)** da mudança de primeira para terceira pessoa.

Aprender a organização de textos escritos propicia que o autor se distancie dos eventos ou das experiências narradas e perceba que constrói textos distintos, sobre o mesmo assunto, a partir da modalidade que escolhe para suas narrativas.

### **1.8 O conhecimento sistemático da língua na produção de narrativas**

O processo de alfabetização requer que a criança tenha consciência a respeito do sistema de sua língua e de seu funcionamento ao criar significados. A aprendizagem consciente da língua pode ocorrer de forma agradável e, dessa forma, pode levar as crianças a refletirem sobre as várias formas em que a língua é usada e a examinarem os efeitos que podem ser criados a partir do uso de diferentes padrões linguísticos. (CHRISTIE, 2005, p. 65)

A partir da noção de padrões diferentes de uso, percebe-se que o conhecimento sistemático da língua é relevante para o professor, uma vez que esse deverá saber como e

quando abordar tais elementos durante suas aulas, a fim de levarem seus alunos a produzirem textos organizados e inteligíveis.

Para tanto, é necessário que se trabalhem em sala de aula as funções que as sentenças formadas por períodos simples ou complexos, regidos por coordenação e/ou subordinados; a formação das palavras (afixos); os morfemas; os verbos; os grupos verbais; as modalizações e a posição das frases ou das orações adverbiais têm em relação à expressão de significado e às formas de combinação e recombinação que os falantes aplicam, a fim de produzirem significados distintos, de acordo com o contexto e da modalidade em que a língua for usada, conforme afirma a autora.

Ao usarmos a língua, combinamos e recombinaos um número limitado de elementos linguísticos. Apesar disso, a língua permite que as pessoas formem um número infinito de sentidos/significados. É essa capacidade de formar combinações infinitas de significados que apoia a noção funcional de que o sistema linguístico provê possibilidades. Por essa razão é que a gramática funcional utiliza redes de sistemas para demonstrar os tipos de escolhas que o falante usa para produzir significados/sentidos para produzir significados. (CHRISTIE, 2005, p. 68, tradução nossa).<sup>16</sup>

É nessa combinação e recombinação de termos da língua e nas infinitas possibilidades de significado que a língua provê aos falantes escolhas que permitam expressar o significado desejado, dependendo do campo (*field*), relações (*tenor*) e do modo (*mode*) em que as palavras são usadas.

Dessa forma, a noção funcional de língua afirma que o sistema linguístico propicia várias formas de criar significado a partir da necessidade do falante/autor. Assim, o conhecimento dos elementos que compõem uma narrativa pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno. E essa prática contribuirá na recepção, entendimento, organização e produção das ideias que o falante tiver sido exposto em seu percurso tanto de vida, quanto escolar.

---

<sup>16</sup>While using language we combine and recombine a limited range of language. Yet language allows people to make an infinite number of meanings. It is his capacity to make meanings in so many ways that accounts for the functional notion that a language system provides choices. This is why the functional grammar uses system networks to demonstrate the kinds of choices for making meaning that a speaker/writer enjoys. (Christie, 2005, p. 68)

### 1.9 Significados experienciais

Apoiando-se em Halliday e Matthiessen (1997, 2004), Christie (2005) também considera que os significados experienciais são relevantes na composição de narrativas, porque estão relacionados ao conteúdo, à informação, aos sentimentos ou às ideias construídas pela linguagem. Por isso, a descrição desses nas narrativas que servem de objeto de estudo deste trabalho também é observada. Tais significados são expressos por:

- 1) verbos que criam processos;
- 2) frases ou os grupos nominais que criam e colocam os participantes no processo;
- 3) frases preposicionadas ou formações adverbiais que trazem as circunstâncias dos processos/fatos.

Para que esses significados sejam realizados na língua, de acordo com Christie (2005), a gramática funcional reconhece 5 processos principais, como auxílio na produção de significados experienciais em textos:

- a) processos **materiais** que expressam ações e por meio dos quais criamos os detalhes e os eventos do cotidiano *'em atividades de leitura, em geral em histórias e textos factuais, os alunos são ensinados a olhar as passagens em que, em particular, os processos materiais ocorrem e a discutir a contribuição desses processos na construção de significados.* (CHRISTIE, 2005, p. 69, tradução nossa)<sup>17</sup>.
- b) Processos **relacionais** que expressam a relação entre os participantes de períodos compostos ou coordenados. 'São chamados 'processos relacionais' porque tais processos criam algumas relações, sejam de descrição, definição ou de posse, entre os participantes de uma oração. (CHRISTIE, 2005, p. 71, tradução nossa).<sup>18</sup>
- c) Processos **verbais** que são geralmente aplicados para recontar algo que já foi dito. Os processos verbais são processos que refletem o dizer dos personagens da história e são comuns em narrativas infantis, pois auxiliam a criança a entender o enredo da história pela percepção do que os personagens falam. (CHRISTIE, 2005, p. 73, tradução nossa).<sup>19</sup>

<sup>17</sup> in reading activities more generally in stories and factual texts, students can be guided to look at the sections or passages where material processes in particular occur, and discuss their role in building meanings.' (Christie, 2005, p. 69).

<sup>18</sup> They are called 'relational' because they build some relationship - descriptive, defining or possessive - between the participants in a clause.' (CHRISTIE, 2005, p. 69)

<sup>19</sup> Verbal processes are processes of saying. [...] they are thus often found in stories, especially stories for young

d) Processos **mentais** que geralmente revelam o íntimo dos participantes do evento e como estes respondem aos eventos de que participam. Esses processos variam porque se referem a: cognição ou pensamento; sensibilidade/percepção; sentimento ou afetividade. “Os processos mentais são geralmente encontrados em poemas, contudo também podem aparecer em muitos outros tipos de histórias para revelar como seus participantes se sentem. (CHRISTIE, 2005, p. 77, tradução nossa).<sup>20</sup>

e) Processos **comportamentais** que são a mescla do material e mental, uma vez que se referem a comportamentos observáveis que revelam também um estado mental. “Os processos comportamentais são geralmente encontrados em histórias, em que o objetivo é revelar não somente como os participantes aparecem na história, mas também o que parece que eles estão sentindo. (CHRISTIE, 2005, p. 79, tradução nossa).<sup>21</sup>

Além desses processos, Christie (2005), com base em Halliday (1985), introduz os significados **interpessoais**, os quais são materializados por meio das modalizações verbais, adverbiais e adjetivas e também por meio do que se designa como o sistema interpessoal (*the person system*). Esse sistema é aperfeiçoado, à medida que a criança se desenvolve intelectualmente e passa a usar em vez da primeira pessoa, a terceira para denotar as diferentes relações que temos com as pessoas. Para a autora, os significados interpessoais servem para expressar as relações pessoais, as quais são demonstradas pelo modo com que os falantes usam a língua para estabelecer tais relações. Para tanto, as pessoas fazem uso do sistema de modos, o que a gramática normativa denomina de modos imperativo, subjuntivo e indicativo, para estabelecerem relações com outras pessoas.

### 1.10 As etapas de organização da narrativa

De acordo com Gouveia (2008), para que um texto seja organizado de maneira a ser considerado uma narrativa, os elementos ou as etapas a seguir são obrigatórios: Localização

---

children, where a great deal of what happens is unfolded using verbal processes to introduce what people have said. (CHRISTIE, 2005, p. 73)

20 ‘Mental processes are sometimes found in poems, but they are also used a lot in stories of various kinds to tell readers how participants in the stories are feeling.’ (CHRISTIE, 2005, p. 77)

21 ‘Behavioural processes are often found in stories, where the object is to reveal both how people appear and what they seem to be feeling. (CHRISTIE, 2005, p. 79).

Temporal Inicial, Localização Espacial Inicial, Introdução de Personagens e Sequenciação Lógica de Eventos, também pode ocorrer opcionalmente, um Fechamento da Narrativa. Para o autor, a narrativa apresenta um padrão de estrutura composto por etapas, que começa com referência temporal referindo-se ao quando, exemplo, *Era uma vez...*. Depois apresenta uma referência espacial, relacionada ao onde, exemplo, *... num reino encantado...*. Os personagens devem ser citados neste início também. E espera-se que os acontecimentos sejam citados por meio de uma sequência lógica, temporal. E, por fim, o fechamento da narrativa, exemplo, *... e foram felizes para sempre.*

Christie (2005), assim como Labov e Waletzky (1967) já haviam descrito em pesquisas na área da sociolinguística, aponta cinco etapas que compõem a organização da narrativa. A saber: *orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.*

Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007), apesar de não pertencerem ao grupo de pesquisadores da Teoria Sistêmico-Funcional, em trabalhos realizados na década de 60, dedicados à análise de narrativas orais que relatavam experiência pessoal, apontavam as etapas acima, como elementos organizacionais de uma narrativa.

Essas etapas foram elencadas pelos pesquisadores após terem observado que essas figuravam em narrativas advindas de sociedades e culturas diversas, ou seja, independentemente dos contextos de cultura e de situação em que os fatos ocorriam, as narrativas apresentavam os mesmos elementos organizacionais. O estudo desse tipo textual se justifica, então, segundo Labov (2007), porque compõe o universo das interações humanas. Em outras palavras, as pessoas usam as narrativas para contar e recontar suas experiências para outras pessoas, o que ocorre sempre em determinado contexto social, pressupondo participantes, processos e circunstâncias, elementos que são descritos pela Teoria Sistêmico-Funcional.

Christie (2005), ao analisar as narrativas escritas produzidas por crianças em diferentes níveis de escolarização, encontra as mesmas etapas encontradas por Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007), o que pode ser um indício de que tanto em narrativas orais, quanto escritas, os elementos de organização textual podem ser coincidentes, por estabelecerem e expressarem as relações necessárias à compreensão do que se quer contar.

Cada etapa de organização textual será descrita de acordo com Christie (2005 e 2011),

que posteriormente norteará as análises constantes do Capítulo 3. Essas desempenham as seguintes funções e são compostas dos seguintes elementos:

A **orientação** tem a função de introduzir os participantes em um contexto, momento em que o tempo e o lugar são estabelecidos. Na *orientação*, geralmente, há uma referência temporal.

A **complicação** introduz um problema a ser resolvido, o qual é marcado por conjunções adversativas (mas, porém, contudo), pelas ações em si e pelas consequências advindas dessas ações.

A **avaliação** mostra a forma com que os personagens se sentiram com relação ao problema da história descrito na complicação.

A **resolução** é quando o problema é resolvido e serve como elemento para dar continuidade a história.

O elemento **coda** apresenta o final da história de narrativas infantis e apresenta clichês como “e viveram felizes para sempre”.

Vale ressaltar que quanto à etapa de **avaliação**, assim como Labov e Waletzky (1967), Christie (2005), apoiando-se em Rothery (1991), afirma que estudos sobre narrativas infantis apresentam essa etapa, denominada **avaliação**, a qual, como já citado, descreve como os personagens se sentiram com relação ao problema (complicação). Sem esse elemento a narrativa é incompleta, por ser esse o elemento que traz importância e propósito à narrativa.

Conhecer esses aspectos lingüísticos representa para o professor primário e de língua estrangeira um arcabouço teórico que pode embasar sua decisão consciente com referência não somente quanto ao quê ensinar, mas também, e sobretudo, como ensinar os conteúdos lingüísticos constantes dos vários programas de alfabetização e ensino de línguas estrangeiras.

Mais uma vez a LSF pode trazer contribuições positivas ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, por fornecer elementos de análise que ajudem a investigar a implementação e o uso de narrativas em aulas de língua inglesa, uma vez que, para alcançar o propósito de construir uma base sólida de aprendizagem para os alunos, a fim de transformá-los em usuários plenos da língua e em sujeitos capazes de raciocinar e formar seu pensamento de forma clara, objetiva e efetiva, o processo de aprendizagem ligado ao desenvolvimento da língua materna e/ou da estrangeira deve ser repensado.

Após expor como a Teoria Sistêmico-Funcional pode contribuir com os estudos dessas narrativas, a próxima seção discute a contribuição que a produção de escrita pode trazer às aulas de inglês como língua estrangeira.

### 1.11 A produção de narrativas como apoio para o Ensino de Língua Estrangeira

Lock (1996) afirma que aprender uma segunda língua<sup>22</sup> não é uma tarefa fácil. Para o autor, a fim de que isso ocorra é necessário esforço e investimento de tempo, uma vez que a aprendizagem de língua seja materna ou estrangeira, como o próprio termo aprendizagem sugere, é um processo. Segundo o autor, para a maioria dos alunos, a recompensa para tal dedicação é a de ser capaz de se comunicar com falantes de outras línguas, por meio de textos orais ou escritos. A fim de desenvolver essa capacidade, segundo Lock (1996), é necessário que os falantes sejam capazes de executar três requisitos: **1) identificar** o que se quer **dizer** e localizar isso **temporalmente**; **2) tornar** o que se quer **expressar relevante** para os participantes da interação e **fazer** isso **adequadamente** e **3) tornar a mensagem importante e apropriada** ao **contexto** de **situação** em que ocorre a interação.

Nas palavras do autor, para que seja possível cumprir o requisito 1, é necessário "selecionar os tipos de processos apropriados, os participantes ideais, as circunstâncias e os tempos verbais"<sup>23</sup>, para o requisito 2, é necessário saber "selecionar os modos, as modalidades e as polaridades"<sup>24</sup> e para o requisito 3, é necessário "selecionar a organização temática adequada, bem como a referência adequada." (LOCK, 1996 p. 267, tradução nossa)<sup>25</sup>

Apoiando-se na expressão de Halliday (1975) "aprender a se expressar" (Lock, 1996, p. 267, tradução nossa)<sup>26</sup>, o autor diz que é possível considerar que aprender uma língua estrangeira é o mesmo que aprender a se expressar de forma **diferente**, em que o termo **diferente** recebe dois sentidos: o primeiro relaciona-se ao fato de aprender a usar palavras distintas para reproduzir uma grande quantidade de significados já conhecidos e o segundo relaciona-se a aprender a criar novos significados em um contexto diverso daquele da LM.

22 Segunda língua e língua estrangeira não são sinônimos para vários autores, contudo Lock (1996) usa o termo *second language* para se referir à língua estrangeira.

23 Selecting appropriate process types, participants, circumstances, and tenses; (LOCK, 1996, p. 267)

24 selecting appropriate moods, modalities, and polarities; (LOCK, 1996, p. 267)

25 selecting appropriate thematic organization and appropriate reference. (LOCK, 1996, p. 267)

26 Halliday coined the phrase *learning how to mean*. (LOCK, 1996, p. 267)

Ao aprender uma língua estrangeira, o autor afirma que os alunos podem desenvolver gradativamente um controle sobre o sistema de escolhas lexicais e de construções gramaticais dessa nova língua e, concomitantemente, para que consigam se expressar de forma apropriada, aprendem a realizar suas escolhas a partir do contexto comunicativo em que estiverem inseridos. Para tanto, o ensino de algumas estruturas gramaticais se faz necessário, a fim de que os alunos possam internalizar as estruturas básicas da língua e, no decorrer do processo de aprendizagem, possam aperfeiçoar seu conhecimento linguístico a partir dessa base linguística. No período inicial de aprendizagem, os alunos conseguem desenvolver um léxico limitado e controlam poucas estruturas linguísticas, juntamente a algumas expressões convencionalizadas, o que os levam a ter poucas opções para se expressarem com clareza e objetividade.

Para possibilitar esse desenvolvimento, Lock (1996) aponta algumas opções metodológicas, as quais são divididas em dois momentos, sendo o primeiro o fornecimento de informação (*input*) e o segundo a prática (*practice*).

Segundo o autor, o *input* se refere aos exemplos de língua a que os alunos são expostos, a fim de que aprendam as formas para expressarem significados na língua estrangeira e é composto por três etapas: **modo**, **percepção** e **nível** (LOCK, 1996, p. 271, tradução nossa).<sup>27</sup>

**Modo** refere-se à maneira com que tais extratos da língua são apresentados aos alunos, como por exemplo, os diálogos e o vocabulário que os livros-textos apresentam em suas unidades didáticas. **Percepção** refere-se às atividades ou tarefas desenvolvidas, a fim de levarem os alunos a perceberem as características gramaticais de que os exemplos são compostos. **Nível** refere-se à forma com que o *input* é apresentado, em sentenças isoladas ou em forma de textos. Esses textos, conforme Lock (1996), não necessitam ser longos nem compostos por vocabulário rebuscado, ou por estruturas gramaticais complexas. Para o estágio inicial de aprendizagem, Lock (1996) sugere que os textos sejam simples e de fácil compreensão. (LOCK, 1996, p. 270-273).

Dito isso, é possível afirmar que a compreensão dos alunos, tanto no que se refere aos significados, quanto às estruturas linguísticas básicas, é privilegiada. Os clássicos infantis, por

---

<sup>27</sup> mode, noticing e level. (Lock, 1996, p. 271)

exemplo, apresentam em sua composição tais características textuais, o que justificaria seu uso nas aulas de língua estrangeira para iniciantes.

A **prática** refere-se ao uso de determinadas estruturas linguísticas que os alunos devem aprender a usar para produzirem textos, sejam esses orais ou escritos e é, também, composta por três etapas: o **canal**, a **interação** e a **produção**. (Lock, 1996, p. 271, tradução nossa).<sup>28</sup>

O **Canal** refere-se ao uso de língua falada ou escrita, ou ambas, para que os alunos pratiquem o que aprenderam. A **interação**, como o próprio termo sugere, refere-se à forma com que a interação ocorre em sala de aula, que pode ser entre o aluno e o texto (individual), entre o aluno e o professor ou entre os alunos. E a **produção** é a fase que demanda mais dedicação do aluno, uma vez que pode envolver sete etapas de desenvolvimento.

Lock (1996) denomina essas etapas como: **completar sentenças; transformar sentenças; completar textos; sequência textual; transformação textual; reconstrução textual e criação textual** (LOCK, 1996, p. 275-277).<sup>29</sup>

Essas etapas são desenvolvidas em sala de aula e são constituídas de: 1) **completar sentenças**: o aluno tem espaços em branco e deve completar de forma adequada, a fim de tornar a sentença coerente; 2) **transformar sentenças**: o aluno deve, a partir de uma sentença afirmativa transformá-la em interrogativa ou negativa; ou ainda mudar a voz ativa para a passiva; 3) **completar textos**: o aluno deve escolher, a partir do contexto do texto, a forma mais adequada para preencher os espaços em branco e manter sua inteligibilidade; 4) **sequência textual**: o aluno deve saber identificar e usar os conectivos adequados, a fim de manter a coesão e, por sua vez, a coerência do texto, a partir do contexto que circunda tal texto; 5) **transformação textual**: o aluno é levado a reescrever um texto, com base em um texto original, de modo que esse segundo texto seja designado para outro contexto ou propósito comunicativo. Um exemplo seria reescrever uma entrevista de emprego, em que o discurso direto foi aplicado, para o relato dessa entrevista, usando então o discurso indireto. 6) **reconstrução textual**: envolve a combinação de informações, em que o aluno recebe uma folha com figuras e pequenos trechos de texto, os quais devem ser combinados, para que o

---

<sup>28</sup> channel, interaction e students' production. (Lock, 1996, p. 271)

<sup>29</sup> sentence completion; sentence transformation; text completion; text sequencing; text transformation; text reconstruction e text creation. (LOCK, 1996, p. 275-277)

texto seja produzido a partir dessas pistas e 7) **criação textual**: os alunos produzem textos completos, a partir de um outro texto usado como fonte, a fim de que os alunos observem e apreendam a linguagem e as características de um determinado tipo de texto e sejam capazes de produzirem seus próprios textos, ao reproduzirem outro texto com as mesmas características daquele que serviu como *input*.

Apesar de a etapa de produção exigir mais dedicação do aluno e com isso propiciar a oportunidade para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, por meio do contato direto com o sistema da língua estrangeira, o uso da produção de narrativas, como apoio para o ensino de língua estrangeira, ainda não é uma prática muito difundida nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo e nem nas da rede privada.

Como se pôde notar até aqui, conforme Lock (1996), o uso de narrativas nas aulas de língua estrangeira pode contribuir efetivamente no desenvolvimento do aluno iniciante, uma vez que, ao ser exposto a uma narrativa originalmente escrita na língua a ser aprendida, esse aluno entra em contato com os elementos sistêmico-funcionais dessa língua. Esse contato se dá não de uma forma isolada, mas contextualizada, o que pode auxiliar que os processos de significação dessa nova língua, porque passam os alunos durante o processo de aprendizagem, ocorram mais naturalmente, à medida que as etapas e as categorias de organização textual sejam ensinadas e praticadas apropriadamente, durante as aulas de LE.

Após abordar a contribuição que a produção de narrativas pode trazer às aulas de inglês como língua estrangeira, e a exposição do embasamento teórico deste trabalho, adiante, será apresentada a metodologia que embasou esta pesquisa, a fim de que no capítulo subsquente se trate das análises das narrativas que compõem o corpus desta pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo descreve o contexto desta pesquisa, bem como expõe o procedimento metodológico que envolveu a coleta, a organização e a análise dos dados.

#### 2.1 O tipo de pesquisa

O presente trabalho se insere, amplamente, nos procedimentos etnográficos e, particularmente, na perspectiva da pesquisa qualitativa-interpretativista.

A primeira inserção se deve aos procedimentos de coleta de dados e se baseia em Banzarim (2008), que se pauta em Rockwell (1989) e Erickson (2001), ao afirmar que a pesquisa etnográfica, quando aplicada ao campo educacional, deve ser considerada como uma opção metodológica.

A segunda inserção, que norteou mais especificamente esta pesquisa, refere-se à perspectiva da pesquisa qualitativa-interpretativista, uma vez que, conforme Erickson (1990, apud BORTONI-RICARDO, 2008), a pesquisa interpretativista não busca descobrir ou explicar leis universais a partir de resultados estatísticos, mas busca, por meio do estudo detalhado de determinadas situações, a possibilidade de compará-las a outras, em que relações lógicas possam ser estabelecidas.

Quando aplicada às situações educacionais, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que as pesquisas de base etnográfica têm o propósito de observar e “interpretar ações que têm lugar em uma escola ou em uma sala de aula”. Além disso, a autora, apoiada em Erickson (1990), aponta três perguntas básicas, que essas pesquisas procuram responder:

“1) o que está acontecendo aqui? 2) o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? 3) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrosocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (Erickson, 1990 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41)

Quando a pesquisa se volta para o trabalho pedagógico em si, ou seja, a atuação dos

professores e alunos em sala de aula, os pesquisadores etnógrafos voltam seu interesse para o processo, não para o produto. E, segundo a mesma autora, esses pesquisadores “não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável-explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.41).

Assim, este trabalho se insere no universo da pesquisa interpretativista, pois tem seu enfoque na análise de narrativas em inglês e português, produzidas pelas crianças participantes do projeto citado na introdução, que gerou o corpus desta pesquisa, após essas terem sido expostas, pela primeira vez, a um ambiente formal de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Esse ambiente é entendido, nesta pesquisa, como a escola, particularmente a sala de aula e, mais propriamente, as aulas que foram aplicadas pelas professoras envolvidas no projeto.

É papel da pesquisa interpretativista, voltada ao ambiente de ensino e à sala de aula, fornecer ao pesquisador procedimentos de observação e análise que possam contribuir com a construção e o aperfeiçoamento de “teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.42)

Diante disso, é possível afirmar que é a escola que deve promover esse ambiente, em que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolver sua competência linguística “de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas de acordo com o sistema da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.40)

E é para as narrativas produzidas nesse ambiente, que esta pesquisa procura olhar, a fim de buscar, por meio de sua análise, identificar como essas narrativas se organizam e se essa organização revela algo acerca do desenvolvimento da língua estrangeira nesses alunos, uma vez que o desenvolvimento da competência linguística das pessoas depende não apenas do material linguístico a que esse indivíduo é exposto, mas também às tarefas comunicativas que essa pessoa tem a realizar nos ambientes sociais em que se encontra.

Uma vez situada a metodologia utilizada nesta pesquisa, são apresentados, nas seções a seguir, o contexto da pesquisa; os procedimentos de coleta e análise de dados; o projeto de que o corpus desta pesquisa foi originado e os participantes.

## 2.2 O contexto da pesquisa

A realização desta pesquisa ocorreu, a partir da implementação de um projeto educacional voltado à investigação do processo de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira, de crianças do Ensino Fundamental I, desenvolvido na Universidade de Taubaté e aplicado em uma escola da rede municipal de ensino localizada em uma cidade do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo.

Essa escola foi parceira na proposta de construção de redes colaborativas de trabalho Universidade-Escolas na área de ensino de línguas. Tal proposta foi desenvolvida no âmbito do programa de Pós-graduação em *Linguística Aplicada* da Universidade de Taubaté e é vinculada ao projeto *Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em contextos escolares de educação fundamental*<sup>30</sup> (CEP/INITAU 497/11). (CASTRO, 2012)

Como a realização desta pesquisa é parte do projeto citado nessa seção, convém comentá-lo a seguir, a fim de situar o leitor em seu contexto e realização.

## 2.3 O projeto

O projeto *Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em contextos escolares de educação fundamental* tinha como “objetivo geral examinar o desenvolvimento da produção de narrativas escritas em inglês, bem como em língua materna, em contextos escolares de educação fundamental.” (CASTRO, 2012)

Como objetivo específico "o projeto visava examinar os efeitos do desenvolvimento das narrativas na língua estrangeira nas produções em língua materna, nessas situações.” (CASTRO, 2012)

Para tanto, esse projeto se apoiou, segundo Castro (2012), por um lado, na perspectiva cultural histórica de aprendizagem de base vygotskiana, a qual não é o foco desta pesquisa, e, por outro lado, na abordagem sistêmico- funcional da linguagem, sendo essa última a base teórica deste trabalho, como já citado. O projeto procurou atender às necessidades de

---

30

Como já comentado na introdução deste trabalho, esse projeto foi idealizado e implementado pela Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro e por ela coordenado até seu inesperado falecimento em agosto de 2012.

investigação dos problemas de aquisição de línguas estrangeiras encontrados nas escolas de Ensino Fundamental, a fim de investigar e apontar possíveis formas de propiciar o desenvolvimento das competências linguísticas desses alunos, não somente em língua estrangeira mas também em língua materna. (CASTRO, 2011)

É relevante comentar que esse projeto foi desenvolvido a fim de atender à solicitação de duas escolas da rede municipal de ensino de Taubaté, as quais preocupadas em melhorar sua atuação junto à formação educacional de seus alunos, solicitaram auxílio à Universidade de Taubaté.

#### **2.4 Objetivos da pesquisa**

Conforme dito na introdução, este trabalho tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento de narrativas, em inglês, produzidas por sete crianças, em situação formal de aprendizagem dessa língua, em um contexto de Ensino Fundamental. Mais especificamente, este trabalho examina a caracterização das produções textuais de narrativas produzidas por essas crianças, ao final de um período de 3 meses de aulas de inglês, compreendendo os meses de agosto, setembro e outubro de 2011, a fim de mapear essas características e fornecer subsídios que possam auxiliar o professor de LE a aprimorar o ensino de narrativas nas séries iniciais. Além disso, a presente pesquisa também objetiva apontar sugestões que possam auxiliar o professor a dar sequência a esse trabalho com clássicos infantis em língua inglesa, como primeiro contato formal com o estudo dessa língua, a fim de que os alunos, nessa fase de aprendizagem, venham a dominar as etapas que compõem a produção de narrativas, em língua inglesa, em ambiente escolar. Para alcançar esses objetivos, a presente pesquisa realizou a coleta e a análise dos dados constantes desse corpus, conforme explanado nas próximas seções.

Vale ressaltar que a pesquisadora deste trabalho não participou da elaboração das sequências didáticas aplicadas nas aulas, nem teve acesso a essas, uma vez que não são o objeto de análise desta pesquisa. O objeto de análise deste trabalho são as produções escritas das crianças envolvidas no projeto. À professora pesquisadora coube a responsabilidade de analisar as redações produzidas pelas crianças envolvidas no projeto, sem participar das aulas. Desta forma, não é possível descrevê-las aqui.

## 2.5 As aulas e a produção das narrativas

O início das aulas foi em agosto de 2011 e o término foi em outubro do mesmo ano. Na primeira aula, a professora da turma contou a história “Os três Porquinhos” (*The Three Little Pigs*), em inglês e, em seguida, aplicou as atividades constantes da sequência didática planejada para a aula. Para contar a história e produzir a sequência didática, a professora da turma usou um exemplar da história fornecido pela coordenadora do projeto, Professora Solange T. R. De Castro, o qual, ao final do curso, foi a ela devolvido. A professora da turma não tomou notas sobre os dados bibliográficos nem sobre a edição do livro em questão, fato que impossibilita sua citação neste trabalho.

Ainda nessa aula, a fim de verificar o que os alunos tinham conseguido apreender da história, a professora solicitou-lhes que produzissem uma narrativa, em língua portuguesa, contando a história. Os alunos assim fizeram. Nessa aula, estavam presentes nove alunos, dos quais sete concluíram o curso. Essas primeiras narrativas não fazem parte do corpus de análise dessa pesquisa, por terem sido produzidas em língua materna.

A cada semana, a coordenadora do projeto reunia-se com quase todas as professoras envolvidas no projeto e atuantes em sala de aula, a fim de planejar e construir a sequência didática a ser aplicada na aula da semana. A professora, cuja sala produziu as narrativas analisadas neste trabalho, participou tanto da composição das sequências didáticas, como da aplicação destas em sala de aula.

Em conversas informais mantidas com a professora da turma, que na época da implementação do projeto era mestranda do mesmo programa que esta pesquisadora, foi possível perceber que as aulas eram desenvolvidas tendo como tema histórias infantis, as quais eram usadas para o desenvolvimento da aula. Também em conversas informais entre a professora da turma e a pesquisadora, a primeira comentou que as atividades que compunham as sequências didáticas eram norteadas pelos preceitos da LSF.

Além disso, a professora da turma disse à pesquisadora que, durante o curso, o vocabulário das crianças, o qual, nas primeiras aulas era muito limitado, estava em franco desenvolvimento, após um período de mais ou menos cinco semanas, o que motivava a professora a continuar com a aplicação das sequências didáticas e com o uso de histórias infantis durante suas aulas.

Segundo a professora da turma, as aulas eram iniciadas com a narração da história em inglês, em seguida eram trabalhados elementos de organização textual e linguísticos, norteados pela LSF, por meio de exercícios, atividades e tarefas que visavam desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos em língua inglesa.

Não houve produção de narrativas em todas as aulas. Houve uma produção no primeiro dia de aula e outra no último dia de aula, momento em que os dados para esta pesquisa foram coletados. As aulas ocorriam uma vez por semana, com uma duração de 1 hora e 30 minutos e eram ministradas na escola, em horários contrários aos das aulas do currículo oficial da escola, a fim de não coincidirem com o horário das aulas regulares, conforme mencionado na introdução.

A presente pesquisa foi motivada pela observação de que, ao compor suas narrativas, mesmo ao mesclar as línguas inglesa com portuguesa, essas narrativas apresentavam características de organização textual, que as tornavam inteligíveis. Assim, poderiam ser analisadas à luz da Teoria Sistêmico-Funcional, a fim de se caracterizar os elementos sistêmicos presentes em todas as narrativas e os elementos faltantes, a fim de se justificar a necessidade de se expor as crianças, em fase de pré-ingresso no Ensino Fundamental II, ao contato de Língua Inglesa, nos anos iniciais da educação formal.

Desta forma, esta pesquisa se encaixa nos moldes da pesquisa interpretativista em sala de aula, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008 p. 49), o objetivo dessa pesquisa é “o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que dele participam.”

Isso significa dizer que é possível que as narrativas apresentem características, as quais sejam passivas de análise e que possibilitem uma maior compreensão do que acontece em um ambiente escolar de língua inglesa, com crianças, para quem a língua é realmente estranha, pelo pouco ou nenhum contato extraclasse, que essas crianças mantêm com a língua inglesa.

## **2.6 As crianças participantes do projeto e da pesquisa**

As crianças, autoras das narrativas analisadas neste trabalho, são alunos regulares de uma das escolas participantes desse projeto.

Segundo a professora da turma<sup>31</sup>, nenhuma delas havia tido aulas de língua inglesa na escola fundamental, nem em institutos de idiomas. A faixa etária desses alunos era, à época das aulas, entre 9 e 10 anos. Havia alunos letrados e não letrados na turma e todos se mostravam motivados e felizes com a experiência. Como já mencionado, no início das aulas a turma era formada por 09 alunos dos quais apenas 07 concluíram o curso.

A escola está localizada em um bairro da periferia da cidade e apresenta instalações modernas, uma vez que foi reformada recentemente. A escola dispõe de aproximadamente 30 salas de aula. O espaço para recreação é amplo e conta com quadra de esportes e piscina olímpica.

Por pertencer à rede oficial de ensino, essa escola não inclui aulas de língua estrangeira no conjunto das disciplinas regulares a serem cursadas pelos alunos do ensino fundamental I. Diante disso e pela observação das narrativas, é possível perceber que, durante o percurso escolar dessas crianças, esse foi o primeiro momento em que esses alunos foram expostos à língua inglesa e que mantiveram contato com essa, em ambiente formal de ensino-aprendizagem de LE.

## 2.7 O corpus da pesquisa

Como já mencionado, participaram do projeto, que originou os dados a serem analisados nesta pesquisa, tanto a coordenadora do projeto *Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em contextos escolares de educação fundamental* (CASTRO, 2012), quanto as professoras envolvidas em elaborar as sequências didáticas e aplicá-las em sala de aula, além das nove crianças do último ano do ensino fundamental I, que participaram das primeiras aulas do projeto.

No início das aulas, a turma era composta por nove alunos, mas apenas sete concluíram o curso e produziram as segundas redações, as quais formam o corpus desta pesquisa. Com referência aos dois alunos que deixaram de participar das aulas, os motivos são desconhecidos. Desta forma, o corpus deste trabalho é composto por sete narrativas, nas quais os alunos mesclam língua inglesa e língua portuguesa.

As narrativas analisadas neste trabalho foram produzidas mesclando língua inglesa e

---

<sup>31</sup> Professora Aura Azzolini Avelar. À época, Mestranda do mesmo programa e professora atuante do projeto, tanto na elaboração das sequências didáticas, quanto de sua aplicação em aula.

portuguesa, por 07 crianças, alunos do 4º ano do ensino fundamental I, em fase pré-ingresso no ensino fundamental II, a partir das aulas ministradas pela professora da turma, a qual estava envolvida no projeto “Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em um contexto escolar de educação fundamental”, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

A professora da turma, ao iniciar a implementação das aulas, já havia concordado em fornecer, ao final do semestre, após as aulas terem terminado, as narrativas produzidas por seus alunos, para serem analisadas pela pesquisadora deste trabalho.

## **2.8 A pesquisadora**

A pesquisadora, quarenta e quatro anos de idade, é mestranda em Linguística Aplicada, especialista em língua inglesa com ênfase em ensino e tradução e licenciada em Letras Português-Inglês. Leciona língua inglesa há 13 anos, na rede privada de ensino, na cidade de São Paulo, em nível superior, nos cursos de Letras e Tradutor-Intérprete, no fundamental I e em institutos de idiomas, com ênfase em inglês para fins corporativos.

O que levou a pesquisadora à análise da organização textual de crianças em fase pré-ingresso no ensino fundamental 2 foi a possibilidade de contribuir com a percepção de que, se expostos a situações adequadas de ensino de língua inglesa, pela qual os elementos sistêmicos e funcionais da língua sejam apresentados à crianças, ainda no ensino fundamental 1, é possível que, quando adultos, esses alunos possam se apoiar nessa organização de ideias e composição textual, a fim de aprimorar seu conhecimento da língua inglesa, uma vez que em seu percurso profissional, a pesquisadora recebe um grande número de alunos adultos que apresenta uma defasagem de conhecimento desses elementos sistêmicos, os quais devem ser retomados, a fim de atingir os objetivos dos cursos. Essa última hipótese, contudo, não faz parte da presente investigação.

Como já citado, a pesquisadora não participou nem da elaboração das sequências didáticas, nem da aplicação dessas em sala de aula. A parte do projeto que coube à pesquisadora foi a observação e a análise das narrativas produzidas pelos alunos de uma das professoras participantes do projeto, a fim de encontrar subsídios que apresentem as características dessas narrativas, bem como tentar apontar o possível uso de clássicos infantis,

para contribuir com as condições de ensino e aprendizagem de língua inglesa, a que as crianças, em nível fundamental I, são expostas na rede oficial de ensino do estado de São Paulo.

## **2.9 A coleta dos dados**

Ao final de um período de três meses de aula de inglês, na última aula, em outubro de 2011, a professora da turma solicitou, como tarefa de encerramento, que todos os alunos produzissem uma narrativa em língua inglesa, a fim de contarem a história infantil “*The Three Little Pigs*”, trabalhada durante as aulas e assim foi feito.

Foi, então, a partir dessa tarefa que o corpus desta pesquisa foi coletado. Percebe-se, assim, que a pesquisadora não interferiu em momento algum, nem antes das aulas, nem durante sua implementação na escola e nem no momento da coleta dos dados. Esse fato, de certa forma, pode ser considerado positivo à pesquisa e à análise do corpus, uma vez que, não tendo interagido com as crianças, a pesquisadora não incorre no risco de atribuir juízo de valor tendencioso aos resultados das análises.

## **2.10 A análise dos dados**

Para a análise dos dados, as narrativas produzidas pelos sete alunos presentes na última aula foram digitadas.

Como critério para início da análise, a pesquisadora decidiu organizar as narrativas conforme as etapas de organização de narrativas, como citadas em Christie (1998, 2005 e 2011) e descritas na Fundamentação Teórica, as quais foram contempladas nas narrativas, a fim de que, durante o percurso da análise, fosse possível ter uma visão global, em um primeiro momento, da quantidade de etapas e do material linguístico que compõem essas etapas e, em seguida, que houvesse a possibilidade de visualizar a evolução da aplicação dos elementos sistêmicos, que compõem as narrativas, partindo daquela que apresenta menos etapas para aquela que apresenta mais.

Pelo quadro a seguir, é possível perceber que a organização para a digitação e a disposição das narrativas para as análises obedeceram o número de etapas de organização que foram contempladas nas produções dos alunos.

**Quadro 3 - Número de etapas de organização contempladas nas narrativas**

Narrativa	Etapas de organização da narrativa					Etapas contempladas
Narrativa	Orientação	Complicação	Avaliação	Resolução	Coda	Total
Narrativa 1	X	X	-	-	-	2
Narrativa 2	X	X	-	-	-	2
Narrativa 3	X	X	-	-	-	2
Narrativa 4	X	X	-	-	-	2
Narrativa 5	X	X	-	X	X	4
Narrativa 6	X	X	-	X	X	4
Narrativa 7	X	X	X	X	X	5

Para a análise do corpus desta pesquisa, como já mencionado, foram considerados os critérios da Gramática Sistêmico-Funcional, já detalhados no Capítulo 1 deste trabalho. Mais especificamente, foram adotados os seguintes critérios de análise, conforme Christie (1998, 2005 e 2011), os quais envolvem as etapas de organização da narrativa: **orientação, complicação, avaliação, resolução e coda**; as categorias de análise das narrativas: **referências endofórica e exofórica; o tema, a rema e a progressão temática; o uso de terceira pessoa e a densidade lexical**, a qual é composta pelos **significados experienciais**, cuja formação apresenta **os participantes; os processos experienciais e as circunstâncias**.

Esses critérios de análise foram escolhidos por terem sido usados nos trabalhos de Christie (1998, 2005, 2011), ao analisar, pela perspectiva da LSF, as características de diversos tipos textuais produzidos por crianças falantes nativas de língua inglesa, em fase escolar semelhante às das crianças que produziram as narrativas que compõem o corpus desta pesquisa.

Uma vez que a LSF foi capaz de nortear essa análise, esta pesquisa crê que seja possível usar os mesmos critérios para traçar algumas características, que as narrativas produzidas em língua inglesa, por crianças falantes de língua portuguesa, em fase escolar, produzem, após serem expostas a situação formal de ensino de língua inglesa.

Após apresentar a metodologia e os procedimentos de coleta, organização e análise de dados, bem como o contexto em que esta pesquisa se insere, o capítulo a seguir irá tratar da apresentação e da análise do corpus deste trabalho, bem como dos resultados obtidos por essas análises.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E RESULTADOS

Este capítulo traz a análise das sete narrativas que formam o corpus deste trabalho, as quais, como já citado, foram feitas sob à luz da Teoria Sistêmica-Funcional, como discutidas por Halliday (1994 e 2005); Lock (1996); Matthiessen e Halliday (1997); Halliday e Matthiessen (2004); Downing e Locke (2006); Gouveia (2009 e 2010) e, mais precisamente, Christie (1998, 2005 e 2011).

#### 3.1 Elementos organizacionais; etapas e processos de significados experienciais

Conforme apresentado no Capítulo 1, a análise do corpus seguirá a identificação e a apresentação dos elementos organizacionais, das etapas e dos processos de significados experienciais presentes nas narrativas, as quais encontram-se sintetizadas nos quadros a seguir.

**Quadro 4 - Etapas de organização de narrativas – com base em Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007)**

<b>Etapas de organização de narrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientação</li> <li>● Complicação</li> <li>● Avaliação</li> <li>● Resolução</li> <li>● Coda</li> </ul>
--	---

**Quadro 5 - Categorias de análise de narrativas- a partir de Christie (2005)**

<b>Categorias de análise de narrativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema e Progressão Temática</li> <li>• Referências Endofórica e Exofórica</li> <li>• Uso de terceira pessoa</li> <li>• Densidade Lexical             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circunstâncias</li> <li>• Marcadores discursivos</li> <li>• Participantes</li> <li>• Processos</li> </ul> </li> </ul>
--	---

Também como citado no capítulo 1, no escopo da GSF, uma narrativa deve ter como elementos organizacionais as quatro etapas de organização textual, citadas no trabalho pioneiro de Labov e Waletzky (1967), denominadas: **orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.**

Essas etapas, segundo a GSF, apresentam as seguintes categorias: 1) **as referências endofórica e/ou exofórica**; 2) **o tema e a progressão temática**, que podem ser compostos por períodos simples ou compostos. Esses períodos necessitam das conexões adequadas para que as ideias entre esses sejam expressas clara e organizadamente. A conexão entre os períodos é feita por marcadores discursivos, os quais mostram a sequência lógica dos eventos da narrativa e auxiliam a manter a progressão temática da história; 3) **a densidade lexical**, que envolve os processos de significados experienciais, cuja composição revela os **participantes** da história, os **processos** e as **circunstâncias** em que a narrativa se desenrola. Os **participantes** da história devem ser compostos por **grupos nominais**, cuja representação pode ser feita por **pronomes** ou **grupos nominais**. Os **processos** compreendem o sistema de transitividade e devem ser constituídos por **verbos** que designam processos **materiais**; **relacionais**; **verbais**; **mentais**; **existenciais** e **comportamentais**. As **circunstâncias** devem ser introduzidas por **advérbios** ou por **frases adverbiais**; e 4) **o uso das terceiras pessoas** que, dependendo da faixa etária e do nível escolar em que a criança se encontrar, demonstra sua capacidade de distanciamento entre ouvir ou ler a história e de recontá-la em forma de narrativa, apontando os participantes, os eventos e as circunstâncias de forma adequada.

Vale ressaltar que as análises constantes do Capítulo 3 deste trabalho foram feitas levando em conta a organização textual dessas narrativas, segundo a teoria sistêmico-funcional, mais especificamente conforme discutido por Christie (2005 e 2011). As cópias das versões originais das sete narrativas produzidas pelas crianças participantes do projeto e desta pesquisa estão em anexo.

### **3.2 História base para a produção das narrativas**

A história que serviu de referência para a produção escrita das narrativas analisadas nesta pesquisa foi o clássico infantil Os Três Porquinhos, no original *The Three Little Pigs*, contado em língua inglesa, em sala de aula, pela professora da turma, na modalidade oral. Além disso, a mesma história também foi a base para as sequências didáticas e para as atividades que nortearam as aulas e que foram desenvolvidas semanalmente pela coordenadora do projeto e por algumas das professoras atuantes do projeto, alunas mestradas, conforme já citado.

Vale ressaltar que a digitação das narrativas seguiu literalmente não só as escolhas de

caráter gráfico e de pontuação, como também a formatação textual usada pelas crianças, para escreverem as narrativas. Por essa razão, a formatação das narrativas poderá parecer fora de padrão. Vale também retomar o fato de que como não houve anotações bibliográficas com relação ao volume usado pela professora da turma, não há como citar bibliograficamente qual edição da história foi utilizada como base para a contação da história.

### **3.3 Organização dos dados e das análises da pesquisa**

A análise e a discussão dos dados desta pesquisa são feitas por meio da apresentação de quadros que mostram quais elementos sistêmicos organizacionais caracterizam a composição das narrativas que constituem esse corpus. Os quadros apresentam o total de palavras usadas nas narrativas, em língua materna e língua inglesa, as etapas de organização de uma narrativa, as categorias de análise e os processos de significados experienciais que levam à realização de contar a história *The Three Little Pigs*, na modalidade escrita e em língua inglesa, a partir da história contada pela professora na modalidade oral, em sala de aula.

Os dados e as análises estão organizados de forma a propiciar ao leitor a percepção de como as características presentes nas narrativas apontam para a relevância do uso da contação de clássicos infantis na formação do aluno de língua estrangeira, a fim de colaborar no desenvolvimento de suas habilidades de escrita, por meio da produção de narrativas em língua inglesa.

Para tanto, as narrativas estão digitadas, como já dito, exatamente como escritas pelos alunos, no início de cada análise. Para cada narrativa, há um quadro que mostra quais etapas de organização de narrativas foram contempladas na história; outro quadro apresenta as categorias de análise de narrativas e um terceiro quadro elenca os processos de significados experiências que são descritos na história, seguidos das respectivas análises, conforme os trabalhos de Christie (2005 e 2011).

### **3.4 Número de palavras usadas nas narrativas**

A fim de se ter uma ideia geral da quantidade de palavras em língua inglesa que foram usadas pelas crianças em suas narrativas, o quadro a seguir apresenta, por narrativa, o total de

palavras aplicadas na história. Além disso, também mostra o total de palavras em língua materna e em língua inglesa, a fim de que se perceba o aproveitamento de língua inglesa, em termos percentuais, que os alunos conseguiram produzir ao final do período de aulas, mais especificamente na última aula prevista no projeto.

**Quadro 6 - Número de palavras usadas nas narrativas**

Narrativa	Número total de palavras	Etapas de organização da narrativa	Palavras em Língua Inglesa	Palavras em Língua Portuguesa	% de uso de língua inglesa na narrativa
Narrativa 1	83	2	69	14	83.0%
Narrativa 2	66	2	43	23	65.0%
Narrativa 3	88	2	51	37	58.0%
Narrativa 4	57	2	12	45	21.0%
Narrativa 5	216	4	59	157	27.0%
Narrativa 6	168	4	61	107	36.0%
Narrativa 7	161	5	18	143	11.0%

O quadro a seguir mostra, por narrativa, o número de etapas de organização que foram contempladas nas narrativas produzidas pelas crianças participantes do projeto e desta pesquisa.

**Quadro 7 - Número de etapas de organização contempladas nas narrativas**

Narrativa	Etapas de organização da narrativa					Etapas contempladas
	Orientação	Complicação	Avaliação	Resolução	Coda	
Narrativa 1	X	X	-	-	-	2
Narrativa 2	X	X	-	-	-	2
Narrativa 3	X	X	-	-	-	2
Narrativa 4	X	X	-	-	-	2
Narrativa 5	X	X	-	X	X	4
Narrativa 6	X	X	-	X	X	4
Narrativa 7	X	X	X	X	X	5

A partir dos resultados mostrados nos quadros 6 e 7, pode-se perceber que, à medida que as etapas de organização são contempladas nas narrativas, a porcentagem de palavras em língua inglesa diminui. Ao comparar as etapas contempladas nas narrativas 1, 5-6 e 7, a narrativa 1 apresenta o maior percentual de uso de língua inglesa 83%, porém contempla

apenas 2 etapas de organização: a orientação e complicação. A narrativa 5 apresenta 27% e a narrativa 6 mostra 36% de uso de língua inglesa. Ambas contemplam 4 etapas de organização: orientação; complicação; resolução e coda. Enquanto que a narrativa 7 apresenta o menor percentual de uso de língua inglesa, 11%, porém contempla todas as 5 etapas de organização da narrativa: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Dessa forma, supõe-se que a criança demonstra ter domínio dessas etapas ao produzir narrativas em língua materna, então, o professor de língua inglesa pode aproveitar-se dessa habilidade e aplicar em suas aulas, determinadas atividades que visem o aprimoramento dessa mesma habilidade, porém em língua estrangeira, conforme os trabalhos de Lock (1996), citados na fundamentação teórica desse trabalho.

### 3.5 Narrativas e análises do corpus

A seguir serão apresentadas as narrativas que compõem o corpus desta pesquisa. Cada uma delas será apresentada e analisada individualmente, seguindo o roteiro de análise citado no início deste capítulo.

#### Narrativa 1.<sup>32</sup>

*"The Three little pig's*  
**Once upon a time**  
*The three little pigs*  
*The first little pig built a house of straw.*  
*The second little pig built a house of sticks.*  
*The third little pig built a house of bricks.*  
**One day apareceu um big bad Wolf e foi até a house of the first little pig e said – open the door**  
*The first little pig said – no. no. no e ele foi correndo para a house do second little pig*

Legenda<sup>33</sup>: **Negrito**: formações adverbiais ou circunstâncias *Itálico*: grupos nominais ou participantes  
**Negrito e sublinhado**: conjunções ou marcadores discursivos Sublinhados: verbos ou processos

### 3.6 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 1

#### 3.6.1 Narrativa 1 - Etapas de organização da narrativa

<sup>32</sup> As versões originais produzidas pelas crianças estão fotocopiadas e encontram-se no anexo deste trabalho.

<sup>33</sup> Os grifos a seguir foram feitos pela pesquisadora e constam em todas as análises, com o objetivo de facilitar a percepção dos elementos sistêmicos que compõem a organização das narrativas. Os termos que estão em *itálico* representam as formações de *grupos nominais ou os participantes*. Os que estão sublinhados formam os verbos ou os processos. Aqueles que estão em **negrito** mostram as formações adverbiais ou as **circunstâncias** que envolvem os eventos e os termos que estão em **negrito e sublinhado** são as conjunções ou os **marcadores discursivos** das narrativas.

O quadro a seguir mostra quais etapas de organização de narrativas são contempladas nessa narrativa.

**Quadro 8 - Narrativa 1 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	<b>Título: The Three little pig's</b>
<b>Orientação</b>	“Once upon a time The three little pigs
<b>Complicação</b>	The first little pig built a house of straw. The second little pig built a house of sticks. The third little pig built a house of bricks. One day apareceu um big bad Wolf e foi até a house of the first little pig e said – open the door The first little pig said – no. no. no e ele foi correndo para a house do second little pig
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Coda</b>	<b>Não apresenta</b>

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 1 apresenta **orientação e complicação**, contudo não apresenta resolução, nem avaliação, nem coda.

Pela falta dessas etapas, a narrativa não pode ser considerada completa. A partir disso, supõe-se que essa criança ainda não é capaz de identificar, organizar e expressar as circunstâncias, nem os participantes, nem os processos experienciais, os quais norteiam a organização de narrativas, de forma completa, segundo os preceitos da LSF.

Para continuar a análise da narrativa, são expostas no quadro a seguir 03 categorias de organização de narrativas, a saber: o tema e a progressão temática; a referência endofórica e/ou exofórica e o uso da terceira pessoa, as quais compõem a narrativa 1. A quarta categoria, a densidade lexical, é apresentada em um quadro específico, devido ao fato dessa ser composta por outros elementos linguísticos: os participantes; os processos e as circunstâncias que envolvem o desenvolvimento da história e que não caberiam neste quadro.

### **3.6.2. Narrativa 1 - Categorias de análise da Narrativa**

O quadro a seguir mostra 03 das 04 categorias de análise da narrativa: o tema e a progressão temática; as referências endofórica e exofórica e o uso da terceira pessoa, as quais auxiliam na organização da produção escrita de narrativas tanto em língua materna, quanto em língua

estrangeira.

**Quadro 9 - Narrativa 1 - Categorias de análise da Narrativa**

<b>Tema e Progressão Temática</b> (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito</i> e <i>sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	<b>Referências Endofórica e Exofórica</b>	<b>Uso da terceira pessoa</b>
<p>“<b>Once upon a time</b>  <b>The three little pigs</b>  <b>The first little pig</b> built a house of straw.  <b>The second little pig</b> built a house of sticks.  <b>The third little pig</b> built a house of bricks.  <b>One day</b> apareceu um big bad Wolf e foi até a house of the first little pig e said – open the door  <b>The first little pig</b> said – no. no. no e <b>ele</b> foi correndo para a house do second little pig</p>	<p>The first little pig            The second little pig            The third little pig            ele</p>	<p>The three little pigs            The first little pig built ...            The second little pig built ... The third little pig built ... apareceu um big bad Wolf e foi ...            e said ...            The first little pig said ...            e ele foi correndo ...</p>

O quadro anterior apresenta 03 categorias, as quais, segundo Christie (2005), auxiliam na organização das etapas de uma narrativa.

Como pode ser notado, a **narrativa 01** é composta por 07 parágrafos. A primeira coluna do quadro apresenta a narrativa na íntegra e destaca as formações linguísticas que compõem o tema e a progressão temática. Os temas da narrativa são centrados em duas situações: circunstâncias temporais e participantes. O primeiro tema é apresentado no primeiro parágrafo e relaciona-se à uma circunstância temporal, expressa pela formação adverbial '*once upon a time*'. Sem haver rema para esse tema, no segundo parágrafo, há a inserção de um novo tema na narrativa, também sem rema. Esse novo tema relaciona-se a um participante da história, '*The three little pigs*', e marca o sujeito da passagem. Da mesma forma que no primeiro tema, não há rema para esse tema. Nos 03 parágrafos seguintes, os temas marcam os participantes, '*The first little pig*'; '*The second little pig*'; '*The third little pig*', e há rema para todos os temas. O tema volta a ser alterado no 6º parágrafo do texto, ao relacionar-se novamente a uma circunstância temporal, representado pelo advérbio de tempo '*One day*'. Esse advérbio insere a complicação da narrativa e é complementado pelo novo participante '*um big bad wolf*', o qual passa a ser o novo tema dessa etapa, que é mantido pelas três orações que designam os processos realizados pelo participante. No sétimo parágrafo o tema é alterado para um novo participante '*The first little pig*', que é mantido até o final da narrativa, por meio da referência endofórica realizada pelo pronome 'ele' na última oração da história.

A progressão temática ocorre nos 02 últimos parágrafos da narrativa, duas vezes no 6º parágrafo e 01 vez no 7º parágrafo. Na primeira ocorrência em que aparece, o termo substitui a conjunção '**que**' ao trazer nova informação com relação ao participante '*um big bad wolf*'. Na segunda ocorrência, o marcador é bem aplicado, porque insere uma oração aditiva com relação ao mesmo participante. Na terceira ocorrência, no último parágrafo, o termo substitui a conjunção '**então**', ao revelar a reação do participante '*the first little pig*' frente à ameaça do lobo-mau.

Percebe-se assim, que a progressão temática da narrativa ocorre apenas nos dois últimos parágrafos da história, perceptível pelo contexto que permeia o conectivo '**e**', contudo os marcadores discursivos adequados para a modalidade escrita não foram aplicados adequadamente, o que sinaliza a prevalência da oralidade no processo de escrita dessa criança.

A segunda coluna do Quadro 9 apresenta os termos que formam as referências endofóricas e exofóricas existentes no texto. Quanto a essas referências, a narrativa apresenta quatro referências **endofóricas**. Os grupos nominais '*The first little pig*', '*The second little pig*' e '*The third little pig*' compõem as três primeiras referências, retomando o núcleo do grupo nominal *The three little pigs*, que inicia a orientação da narrativa. A quarta e última referência endofórica, representada pelo pronome **ele** na passagem “*e ele foi correndo para a house do second little pig*”, ocorre no último parágrafo da narrativa. Essa referência retoma o participante anterior, *the first little pig*, designando-o como um participante específico, ao usar o artigo definido 'the' no início desse grupo nominal.

Como a criança, autora da narrativa, não participou dos eventos da história, não é possível que a referência exofórica ocorra.

A terceira coluna desse quadro apresenta as formações linguísticas que mostram a habilidade que a criança já desenvolveu para usar as terceiras pessoas para recontar uma história. Essas formações, conforme destacadas no quadro, figuram não apenas os grupos nominais, como também os verbos conjugados nas terceiras pessoas, em ambas as línguas. Essa organização, segundo Christie (2005, 2011), indica que a criança foi capaz de se distanciar da história e recontá-la, mesmo que parcialmente, porém de forma organizada.

### 3.6.3 Narrativa 1 - Densidade Lexical – Processos de Significados experienciais

O quadro a seguir elenca a 4ª categoria de análise da narrativa, que complementa as 3 categorias expostas no quadro anterior. Essa categoria é denominada densidade lexical, composta pelas circunstâncias, participantes e processos que descrevem o desenvolvimento da história.<sup>34</sup>

**Quadro 10 - Narrativa 1 - Densidade Lexical - Processos de significados experienciais**

Etapa: Orientação					
Circunstância	Marcador discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Once upon a time →	→ →	→ The three little pigs	→ →	→ →	→ →
Etapa: Complicação					
Circunstância	Marcador discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	→	The first little pig	built	a house of straw.	→
→	→	The second little pig	built	a house of sticks.	→
→	→	The third little pig	built	a house of bricks.	→
One day	→	→	apareceu	→	→
→	→	um big bad Wolf	e foi	→	até a house of the first little pig.
→	→	→	→	→	→
→	→	→	e said - open	the door.	→
→	→	→	→	→	→
→	→	→	→	→	→
→	→	The first little pig	said	no. no. no.	→
→	→	e ele	foi correndo	→	para a house do second little pig
→	→	→	→	→	→

Dos processos de significação experiencial, citados em Christie (2005 e 2011), a narrativa 1, apresenta em seu início o advérbio de tempo *Once upon a time*, que estabelece a circunstância temporal (passado) em que ocorre o início da história, e que introduz a etapa de **orientação**.

Em seguida, os grupos nominais *The three little pigs* introduz os primeiros participantes da história. Os grupos nominais seguintes *The first little pig*; *The second little pig* e *The third little pig* apresentam os próximos participantes da história e iniciam a etapa de **complicação**.

Os processos realizados por esses participantes são materiais, representados pelo verbo *built* e os grupos nominais *a house of straw*; *a house of sticks* e *a house of bricks* apresentam os próximos participantes da história.

34 Cabe ressaltar que o símbolo (→) utilizado nos quadros, que descrevem a densidade lexical da narrativa, procura mostrar o movimento dos constituintes linguísticos que compõem essa categoria e que, dependendo da narrativa, foram ou não aplicados no texto.

O Advérbio temporal *one day* introduz uma nova circunstância e sinaliza um novo acontecimento. O primeiro participante dessa nova etapa é introduzido pelo grupo nominal *Um big bad Wolf* e está na ordem indireta do discurso, uma vez que vem após o verbo. Esse participante executa dois processos, ambos materiais e grafados em língua portuguesa. O primeiro é representado pelo verbo **apareceu**, que, conforme o contexto da narrativa, não requer nem novo participante, nem circunstanciador para complementar seu sentido. O segundo processo é expresso pelo verbo **foi**, o qual requer uma circunstância de lugar, formada pela frase preposicionada *até a house of the first little pig*, para complementar seu sentido. Em seguida, a conjunção 'e' indica que o mesmo participante executa mais dois processos: o primeiro é verbal e releva o que foi dito por esse participante, expresso pelo verbo "said". O segundo processo é interpessoal, ao ser aplicado no modo imperativo, e revela **como** o participante, *big bad wolf*, **vê** sua relação social de superioridade e de poder sobre os próximos participantes da narrativa, *the three little pigs*.

Ao continuar a complicação, um novo participante é introduzido na história, por meio do grupo nominal *The first little pig*. Esse participante realiza um processo verbal revelado pelo verbo *said*. Apesar de parecer uma frase adverbial, devido ao contexto, a frase *no.no.no* não pode ser considerada como advérbio de negação, mas sim como o participante que se relaciona à resposta do primeiro porquinho à ordem dada pelo lobo-mau. É o contexto da narrativa que faz com que essa formação assuma uma função nominal em vez de adverbial.

Ao continuar a narrativa, a referência endofórica, representada pelo grupo nominal *ele* (em língua portuguesa), retoma o participante dessa parte da complicação, o *first little pig*, e mostra um novo processo realizado por esse participante. Dessa vez o processo é material, representado pelo aspecto verbal *foi correndo*. Essa fase da complicação é terminada com a inclusão de uma circunstância de lugar, formada por um grupo nominal preposicionado, *para a house do second little pig*, composto por ambas as línguas portuguesa e inglesa.

A narrativa é encerrada nesse ponto, ou seja, na complicação da história. Até aqui, a produção escrita da criança mostra que ela foi capaz de compreender a história, de reter as informações centrais, de organizar as ideias que compreendem o enredo; de recuperar essas

informações e de escrever as etapas iniciais da narrativa, ao apresentar, na maior parte do texto, elementos de língua inglesa, para expressar sentido em sua narrativa.

A Densidade Lexical dessa narrativa é composta, em sua maioria, por grupos nominais (*noun groups/nominal groups*) que obedecem a ordem de adjetivação em língua inglesa, embora no título da narrativa, composto pelo grupo nominal *The Three little pig's*, a criança tenha usado a forma genitiva, para designar o plural de *pig's*, em vez da forma plural '*pigs*'.

Assim, a densidade lexical dessa narrativa pode ser considerada alta, inclusive quanto ao uso da língua inglesa, uma vez que, ao desenvolver a história, a criança aplica vários grupos e frases nominais, conforme suas formações em língua inglesa.

Uma vez feita a análise da Narrativa 1, passa-se agora à análise da Narrativa 2, que seguirá os mesmos critérios e roteiro de análise adotados anteriormente.

## Narrativa 2

Título: *three little pigs*

**Once upon a time.** *Three little pigs o primeiro pigs construiu a house de straw o segundo pigs construiu a house de sticks e o terceiro pigs construiu a house de bicks um dia o Big, Bad Wolf falo opem the door little pigs o little pigs disse no o Big Bad Wolf falou eu vou assoprar a house de straw*

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

### 3.7 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 2

#### 3.7.1 Narrativa 2 - Etapas de organização da narrativa

O quadro a seguir elenca as etapas de organização de narrativas que foram contempladas na narrativa 2.

**Quadro 11 - Narrativa 2 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	Título: <i>three little pigs</i>
<b>Orientação</b>	Once upon a time. <i>Three little pigs</i>
<b>Complicação</b>	o primeiro pigs construiu a house de straw o segundo pigs construiu a house de sticks e o terceiro pigs construiu a house de bicks um dia o Big, Bad Wolf falo opem the door little pigs o little pigs disse no o Big Bad Wolf falou eu vou assoprar a house de straw
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Coda</b>	<b>Não apresenta</b>

Das etapas de organização descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 2, assim como a narrativa 1, contém as etapas de orientação e complicação. Igualmente à narrativa 1, essa também não apresenta avaliação, resolução, nem coda.

Como comentado com relação à narrativa 1, a falta dessas etapas faz com que essa narrativa seja considerada incompleta, conforme os preceitos da LSF. Assim, é possível supor que essa criança necessita ser exposta a atividades, exercícios e práticas em sala de aula, que desenvolvam sua habilidade de identificar, organizar e expressar as circunstâncias, os participantes e os processos experienciais que constituem todas as etapas de uma narrativa em língua estrangeira.

### 3.7.2 Narrativa 2 - Categorias de análise da narrativa

O quadro seguinte mostra 03 das 04 categorias de análise da narrativa: o tema e a progressão temática; as referências endofórica e exofórica e o uso da terceira pessoa, as quais auxiliam na organização da produção escrita de narrativas tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira.

**Quadro 12 - Narrativa 2 - Categorias de análise da Narrativa**

<b>Tema e Progressão Temática</b> (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito</i> e <i>sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	<b>Referências Endofórica e Exofórica</b>	<b>Uso da terceira pessoa</b>
<b>Once upon a time. Three little pigs o primeiro pigs</b> construiu a house de straw <b>o segundo pigs</b> construiu a house de sticks <b>e o terceiro pigs</b> construiu a house de bicks <b>um dia o Big, Bad Wolf</b> falo opem the door little pigs <b>o little pigs</b> disse no <b>o Big Bad Wolf</b> falou <b>eu</b> vou assoprar a house de straw	O primeiro pigs O segundo pigs o terceiro pigs o little pigs o Big Bad Wolf EU	O primeiro pigs construiu o segundo pigs construiu o terceiro pigs construiu o Big, Bad Wolf falo o little pigs disse

A narrativa 2 é composta por 04 parágrafos. A primeira coluna refere-se ao tema e à progressão temática que constituem essa narrativa. Assim como a narrativa 1, os temas dessa narrativa estão centrados em duas situações: as circunstâncias temporais e os participantes. A formação adverbial '*Once upon a time*' abre a narrativa e circunstancia temporalmente a

história, sem apresentar rema para esse tema pelo uso do ponto final (.) na narrativa. No mesmo parágrafo, o próximo tema é introduzido pelo participante '*Three little pigs*', que apresenta rema por meio de um processo material '*construiu*' e um novo participante '*a house de straw*'. Sem usar pontuação adequada, nem marcador discursivo algum, nesse mesmo parágrafo, o próximo tema é introduzido pelo participante '*o segundo pigs*', cuja rema é formada por um processo material '*construiu*' e um novo participante '*a house de sticks*'. O próximo tema é incluído na história por meio da conjunção '*e*', que estabelece uma relação de inclusão entre os eventos. O novo tema é formado pelo participante '*o terceiro pigs*', cuja rema apresenta o processo '*construiu*' e o participante '*a house de bicks*'. O próximo parágrafo apresenta um novo tema, formado pela circunstância temporal '*um dia*'. A rema para esse novo tema é composta do participante '*o Big, Bad Wolf*', do processo verbal '*falo*' e do participante '*opem the door little pigs*', sem haver pontuação adequada para indicar o modo imperativo implícito na ordem do lobo-mau. O próximo tema é formado pelo participante '*o little pigs*', seguido da rema formada pelo processo verbal '*disse*' e pelo participante '*no*'. Sem usar pontuação, nem conjunção adequadas, o novo tema é introduzido pelo participante '*o Big Bad Wolf*'. A rema para esse tema é formada pelo processo verbal '*falou*' e por uma oração subordinada '*eu vou assoprar a house de straw*', também sem o uso de pontuação, nem de marcadores discursivos adequados ao contexto da história.

No 3º parágrafo da narrativa ocorre a conjunção '*e*' aplicada adequadamente ao contexto, porque denota a ideia de inclusão de eventos. Mesmo sendo adequada, o uso de apenas um elemento conectivo mostra que a oralidade prevalece no processo de escrita dessa criança.

Apesar de ser aplicada de forma adequada no contexto acima, o uso dessa conjunção não pode ser considerado como uma evidência de progressão temática, porque essa conjunção não desempenha um papel de marcador discursivo, nesse contexto. Ela exprime o sentido de adição entre os participantes de um mesmo período, não de diferentes períodos. Se a conjunção tivesse sido aplicada com o fim de estabelecer relação entre períodos compostos, então teríamos uma progressão temática, contudo não é o que ocorre na narrativa 2.

Assim como ocorre na narrativa 1, a criança, autora dessa narrativa, não participou dos eventos da história, o que impossibilita a ocorrência da referência exofórica.

A terceira coluna mostra que essa criança domina o uso das terceiras pessoas para recontar a história. As formações destacadas no quadro 12 mostram não apenas os grupos nominais, mas também os verbos conjugados nas terceiras pessoas, o que indica que a criança se distancia da história original para contá-la a alguém. Apesar disso ocorrer em língua materna, a criança foi capaz de organizar os fatos e expressá-los de forma coerente, ao mesclar a língua materna e a língua inglesa.

### 3.7.3 Narrativa 2 - Densidade Lexical – Processos de Significados experienciais

O quadro abaixo mostra a 4ª categoria de análise da narrativa: a densidade lexical, que nessa narrativa é composta, em sua maioria, por grupos nominais (*noun groups/nominal groups*), obedecendo à ordem de adjetivação em língua inglesa, assim como na narrativa 1. Apesar de, no início da narrativa, os núcleos desses grupos não apresentarem concordância nominal com seu modificador, como consta em '*o primeiro pigs*', '*o segundo pigs*' e '*o terceiro pigs*'.

**Quadro 13 – Narrativa 2 - Densidade Lexical - Processos de significados experienciais**

Etapa: Orientação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Once upon a time	→	Three little pigs	→	→	→
Etapa: Complicação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	→	o primeiro pigs	construiu	a house de straw	→
→	→	o segundo pigs	construiu	a house de sticks	→
→	→	e o terceiro pigs	construiu	a house de bicks.	→
Um dia	→	o Big, Bad Wolf	falo	opem the door little pigs	→
→	→	O little pigs	disse	no.	→
→	→	O Big Bad wolf	falou	→	→
→	→	eu	vou assoprar	a house de straw	→

Dos processos de significação experiencial, citados em Christie, a narrativa 2 apresenta o advérbio de tempo ou a circunstância temporal *Once upon a time*, que estabelece o início da **orientação** e a circunstância temporal (tempo passado) em que a história ocorre, além de ser uma característica de início de contos infantis. O grupo nominal *Three little pigs* mostra o

primeiro participante da história e encerra a **orientação**.

A **complicação** é iniciada pelos grupos nominais *o primeiro pigs; O segundo pigs; e (conjunção) o terceiro pigs* os quais apresentam os próximos participantes da história. A composição mista do grupo nominal, em língua inglesa e portuguesa, pode denotar que o aluno não foi exposto muitas vezes ao que leu e ao que foi lido para ele, nem à prática da escrita na língua estrangeira. Contudo, a manutenção do núcleo dos grupos nominais em *pigs* é indício de manutenção do tema da narrativa, mesmo havendo uma falta de concordância entre os modificadores primeiro, segundo e terceiro e o termo modificado *pigs*. O uso da conjunção 'e', nesta narrativa, está adequado, ao trazer a essa o valor de inclusão, diferentemente da narrativa 1.

O processo material, aquilo que é executável, é apresentado pelo uso do verbo *construiu*, que é repetido para cada um dos três porquinhos.

Complementando o processo material, a narrativa continua com a apresentação dos outros participantes da história. Esses participantes são introduzidos pelos grupos nominais: *a house de straw; a house de sticks; a house de 'bicks'*, cujas formações se realizam ao mesclar língua inglesa e língua portuguesa. Os termos que são aplicados em língua portuguesa são pertencentes à classe fechada de palavras, o artigo definido **a** e a preposição **de**. Os termos que tratam do conteúdo das frases nominais permanecem em língua inglesa e seguem a ordem da história original.

O advérbio de tempo *Um dia* sinaliza um novo acontecimento e sua função é introduzir uma nova circunstância à história, continuando a complicação da narrativa.

A **complicação** segue com a apresentação do próximo participante, pelo grupo nominal *o Big, Bad Wolf*. Esse grupo nominal está separado por vírgula, o que pode demonstrar a interferência da oralidade na produção escrita desta criança que ainda não consegue estabelecer as diferenças entre o padrão falado e o escrito. A continuidade da complicação ocorre por dois processos: o processo verbal, que revela o que foi dito, pelo uso do verbo 'falo' e pelo processo material, que revela o executável, pelo uso do verbo '*opem*' e de seu complemento no grupo nominal *the door*. Em seguida, o próximo participante é introduzido à narrativa por meio de outro grupo nominal *little pigs*, que está na função vocativa. Porém essa função não é claramente estabelecida na modalidade escrita, porque não há a vírgula entre *the*

*door* e *little pigs*, o que confirma que a criança ainda não domina os padrões falado e escrito de forma completa.

O participante seguinte é apresentado por outro grupo nominal *O little pigs* e é seguido pelo verbo 'disse', denotando um processo verbal, o dizível, e pelo complemento modificador, na função nominal, *no*. Sem haver pontuação a complicação continua e outro participante é incluído na narrativa por meio do grupo nominal *O Big Bad wolf* que é seguido pelo verbo 'falou', designando outro processo verbal. Em seguida, há uma referência endofórica introduzida pelo pronome pessoal do caso reto 'eu', que nesse momento do texto tem a função de mostrar a quem pertence a fala a seguir. O uso desse pronome estabelece uma relação lógica entre os participantes e os processos experienciais que constituem essa parte da narrativa. A complicação é continuada pelo processo material expresso pela locução verbal 'vou assoprar', em que o verbo ir é aplicado na forma volitiva, indicando ameaça, planos de, e em seguida esse processo é complementado pelo novo participante formado pelo grupo nominal 'a *house* de straw'. Aqui a complicação, bem como a narrativa são encerradas.

A densidade lexical dessa narrativa, assim como a da narrativa 1, pode ser considerada alta, inclusive nas formações de grupos nominais em língua inglesa, apesar de algumas delas serem mescladas em ambas as línguas.

Uma vez concluída a análise da Narrativa 2, passa-se agora à análise da Narrativa 3.

### Narrativa 3

*Thee little pigs*  
**Once upom a time** ... thre were ... *three little pigs thee first little pig*  
buit a hause of  
*straw the o segungopig construiu uma*  
*hause de sticks e o terceiro uma hause*  
*de bick ai veio o Big Bad Wolf e falou*  
*little pig, litt pig met le came in! Ai o pig*  
*disse bão ai o Big Bad Wolf derrubou a pri-*  
*meira casa straw stick a umtima*  
*casa de brick ai o Big Bad wolf caiu no*  
*cauderão e queimou o tail.*

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

### 3.8 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 3

#### 3.8.1 Narrativa 3 - Etapas de organização da narrativa

O quadro a seguir mostra as etapas de organização de narrativas que foram contempladas na narrativa 3.

**Quadro 14 - Narrativa 3 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	Título: não apresenta
<b>Orientação</b>	Once upom a time ... thre were ... three little pigs
<b>Complicação</b>	thee first little pig buit a hause of straw the o segungopig construiu uma hause de sticks e o terceiro uma hause de bick ai veio o Big Bad Wolf e falou little pig, litt pig met le came in! Ai o pig disse bão ai o Big Bad Wolf derrubou a primeira casa straw stick a umtima casa de brick ai o Big Bad wolf caiu no cauderão e queimou o tail.
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Coda</b>	<b>Não apresenta</b>

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 3 apresenta, assim como as narrativas 1 e 2, as etapas de orientação e complicação. Da mesma forma que as já citadas, a narrativa 3 também não apresenta avaliação, resolução e nem coda.

Dessa forma, essa narrativa, assim como as que a antecederam, não pode ser considerada completa, segundo os preceitos da LSF, o que pode sugerir que essa criança também necessita se exposta à atividades e práticas em salas de aula, que visem o desenvolvimento de organização dos elementos constituintes de uma narrativa, conforme os trabalhos de Lock (1996).

#### 3.8.2 Narrativa 3 - Categorias de análise da narrativa

O quadro a seguir expõe 03 das 04 categorias de análise de narrativa: o tema e a progressão temática; as referências endofórica e exofórica e o uso de terceira pessoa, usadas pelo aluno que escreveu essa narrativa.

Quadro 15 - Narrativa 3 - Categorias de análise da Narrativa

<b>Tema e Progressão Temática</b> (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito</i> e <i>sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	<b>Referências Endofórica e Exofórica</b>	<b>Uso da terceira pessoa</b>
Once upom a time ... thre were ... three little pigs <b>thee first little pig</b> buit a hause of straw <b>the o segungopig</b> construiu uma hause de sticks <b>e o terceiro</b> uma hause de bick <b>ai</b> veio o Big Bad Wolf <b>e</b> falou <b>little pig, litt pig</b> met le came in! <b>Ai o pig</b> disse bão <b>ai o Big Bad Wolf</b> derrubou a primeira casa straw stick a umtima casa de brick <b>ai o Big Bad wolf</b> caiu no cauderão <b>e</b> queimou o tail.	Thee first little pig the o segungopig o terceiro little pig, litt pig me <sup>35</sup> o pig o Big Bad Wolf	thre were three little pigs thee first little pig buit the o segungopig construiu o terceiro veio o Big Bad Wolf e falou o pig disse o Big Bad Wolf derrubou o Big Bad wolf caiu queimou

A narrativa 3 é composta por 10 linhas, as quais, aparentemente funcionaram como paragrafação para o aluno. Apesar de tentar organizar a narrativa em parágrafos, a delimitação para esses não está bem estabelecida, uma vez que, os temas e os marcadores discursivos *ai* e *e*, presentes no texto, não estabelecem nem início, nem final claros para os parágrafos.

Assim como nas narrativas 1 e 2, os temas dessa narrativa estão centrados nas situações de tempo e de participantes, esses últimos ocupam o lugar do sujeito/participante da oração. A formação adverbial '*Once upom a time*' inicia e circunstancia temporalmente a narrativa, seguida pelo processo existencial '*thre were*' e do participante '*three little pigs*', que formam a rema para esse tema. O próximo tema é expresso pelo participante '*thee first little pig*', seguido do processo material '*built*' e do participante '*a hause of straw*'. O próximo tema é marcado pelo participante '*the o segungopig*', do processo material '*construiu*' e do participante '*uma hause de sticks*'. A conjunção '*e*' introduz outro tema, o participante '*o terceiro*', que é seguido de outro participante '*uma hause de bick*', com o processo '*built*' implícito.

O marcador discursivo '*ai*' insere o novo tema, o participante, '*o Big Bad Wolf*'. Nessa formação, a rema é composta pelos processos material '*veio*' e verbal '*falou*', em que o primeiro processo antecede o participante que ocupa o lugar de sujeito. A rema é

35 Supõe-se que nessa passagem, a criança tenha tentado usar a construção causativa de língua inglesa '*let me come in*', grafado como '*met le came in*', em que o pronome '*me*' refere-se ao lobo-mau.

complementada pelo participante '*little pig, litt pig met le came in*', em que uma oração subordinada complementa o participante.

O novo tema é introduzido pelo marcador discursivo '*ai*' seguido do participante '*o pig*', do processo verbal '*disse*' e do participante '*bão*', que supõe-se ser '*não*'.

Mais uma vez, o marcador discursivo '*ai*' introduz o novo tema, por meio do participante '*o Big Bad Wolf*', seguido do processo material '*derrubou*' e do participante '*a primeira casa straw stick a umtima casa de brick*'. O último tema é introduzido pelo participante '*o Big Bad Wolf*', do processo material '*caiu*' e do circunstanciador '*no cauderão*' e do processo material '*queimou*' e do participante '*o tail*'.

Essa narrativa mostra que o marcador discursivo '*ai*', grafado '*ai*', foi aplicado 04 vezes, com sentidos distintos. Em determinados momentos da narrativa, o marcador assume um valor de adição às ideias apresentadas nas orações, que são ligadas por ele, enquanto que, em outro momento, o sentido expresso por esse marcador é o de consequência e de continuidade, como pode ser visto na passagem '*ai = então*' o pig disse *bão*, '*ai = em seguida*' o *Big Bad Wolf* derrubou a primeira casa' (grifo nosso).

O uso desses marcadores e da conjunção '*e*' na passagem "*the o segungopig* construiu uma *hause* de *sticks* '*e*' o terceiro uma *hause* de *bick*" apontam a progressão temática, pois liga períodos compostos e mostra uma relação lógica entre esses períodos, apesar de evidenciarem o uso da oralidade na modalidade escrita dessa criança.

Quanto às referências Endofórica e Exofórica, essa narrativa apresenta mais referências endofóricas que as demais, por meio da utilização dos termos '*thee first little pig, o segungopig, o terceiro*', '*little pig, litt pig, o pig*', bem como, pelo pronome objeto '**me**' na passagem "*met le came in!*" (em que a grafia adequada seria '*let me come in*'), os quais estabelecem a retomada de seus referentes '*three little pigs*', citado no título e no início da narrativa, e '*o Big Bad Wolf*', respectivamente. O uso do artigo definido '*o*', juntamente aos termos acima citados, bem como ao grupos nominais, designa tanto *The Three Little Pigs* quanto o *Big Bag Wolf* como participantes específicos da narrativa.

Assim como nas narrativas 1 e 2, essa criança não é participante da história, por isso não há referência exofórica no texto.

As formações destacadas na terceira coluna do quadro 15 mostram que o aluno

consegue se distanciar da história para recontá-la, ao usar as terceiras pessoas adequadamente. Assim como ocorre nas narrativas anteriores, não apenas os grupos nominais, mas também os verbos conjugados nas terceiras pessoas, apesar de estarem mesclados em língua materna e inglesa, indicam que a criança foi capaz de entender a história e reproduzi-la de forma coerente.

### 3.8.3 Narrativa 3 - Densidade Lexical – Processos de Significados experienciais

O quadro abaixo mostra a 4ª categoria de análise da narrativa: a densidade lexical. Igualmente às narrativas 1 e 2, a densidade lexical dessa narrativa pode ser considerada alta, porque é rica em grupos nominais (*noun groups/nominal groups*), que também seguem a ordem de adjetivação em língua inglesa, apesar de serem compostos por ambas as línguas.

**Quadro 16 – Narrativa 3 - Densidade Lexical – Processos de significados experienciais**

Etapa: Orientação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Once upon a time	→	→	there were	three little pigs	→
Etapa: Complicação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	→	Thee first little pig	built	a house of straw	→
→	→	the o segundo pig	construiu	uma house de sticks	→
→	→	e o terceiro	→	uma house de brick	→
→	ai	→	veio	o Big Bad wolf	→
→	→	→	e falou	little pig, litt pig	→
→	→	→	met (let)	le (me)	→
→	→	→	came in	→	→
→	ai	o pig	disse	bão (não)	→
→	ai	o Big Bad Wolf	derrubou	a primeira casa straw stick a	→
→	→	→	→	umtima casa de brick	→
→	→	→	→	→	→
→	ai	o Big Bad wolf	caiu	o tail	no cauderão
→	→	→	e queimou		

Dos processos de significados experienciais, citados em Christie (2005, 2011), a narrativa 3 apresenta, em seu início, o advérbio de tempo *once upon a time*, iniciando a **orientação** e o começo da narrativa.

A primeira oração da narrativa é composta primeiramente por um processo existencial, por meio do verbo ‘*there be*’ em *there were three little pigs*. O primeiro participante da narrativa segue estrutura gramatical de língua inglesa para esse tipo de verbo e é introduzido

pelo grupo nominal *three little pigs*. Aqui encerra-se a **orientação**.

A **complicação** é iniciada pelo novo participante apresentado pelo grupo nominal *the first little pig* que realiza um processo material por meio do verbo *built* e o próximo participante relacionado a essa processo é constituído de outro grupo nominal misto (em língua inglesa e língua portuguesa) a *hause of straw*.

Sem usar pontuação, o que pode denotar a materialização da oralidade no texto escrito do aluno, o novo participante é introduzido pelo grupo nominal *the o segungopig* que realiza outro processo material apresentado pelo verbo ‘construiu’, em língua portuguesa, e o próximo participante é introduzido por mais um grupo nominal, também misto em ambas as línguas, uma *hause de sticks*.

Ao continuar a narrativa, o aluno usa um marcador discursivo ‘e’, que representa uma progressão temática, pois nesse contexto, apesar das elipses do núcleo do novo participante e do processo material, o parágrafo é concluído sem apresentar dificuldades de entendimento “e o terceiro uma hause de brick. Essa última oração mostra uma referência endofórica, pelo termo '**o terceiro**', que retoma *little pig*.

A **complicação** segue pelo marcador discursivo “Ai” que estabelece uma marca de oralidade no texto escrito e introduz o novo acontecimento. Apesar de estar grafado como ‘ai’, seu sentido é ‘aí’, sequenciador textual.

O novo participante, composto pelo grupo nominal o *Big Bad Wolf*, é posposto ao processo material, representado pelo verbo ‘veio’.

Em seguida há a formação de um período composto por coordenação, em que o marcador discursivo ‘e’ é aplicado de forma adequada, mostrando uma progressão temática, entre a primeira oração e a segunda. Esta última é formada pela elipse do novo participante – o *Big Bad Wolf* – e pelo processo verbal “falou”. O próximo participante é introduzido pelos grupos nominiais *little pig*, *litt pig* e que compreende uma formação verbal ‘causativa’ em língua inglesa, em que o participante, considerado sujeito pela gramática prescritiva, assume a posição de objeto, pois complementa o verbo causativo *let me in*, em que *me* tem como referente textual o participante *Big Bad Wolf*.

A narrativa continua e sinaliza um novo acontecimento por meio do sequenciador textual 'ai'. Em seguida o novo participante é introduzido pelo grupo nominal 'o pig', seguido

de um processo verbal 'disse bão' (grafado bão, com sentido de não).

O novo acontecimento é sinalizado pelo sequenciador textual 'ai', contudo, nesse momento da narrativa, o valor atribuído a esse termo é o de 'consequência', uma vez que o grupo nominal o *Big Bad Wolf* introduz o novo participante, que realiza um processo material pelo verbo 'derrubou', seguido dos próximos participantes compostos pelos grupos nominais mistos: 'a primeira casa *straw*, aqui a elipse é sinalizada, pois o aluno só escreve o material de que a casinha é feita, *stick*, e após isso, por meio da referência endofórica, retoma o assunto com o próximo grupo nominal 'a última casa de *brick*'.

A **complicação** é encerrada com um novo sequenciador textual 'ai' sinalizando um novo acontecimento. Esse acontecimento é composto pelo novo participante, o grupo nominal o *Big Bad Wolf*, seguido por um processo material 'caiu' e pelo novo circunstanciador composto por uma frase preposicionada 'no cauderão'.

A progressão temática, realizada pelo uso do marcador discursivo 'e' finaliza a complicação, pois sinaliza o novo acontecimento que é descrito por um processo material 'queimou' e pelo próximo participante 'o tail'.

A narrativa 3, assim como a 1 e 2, não apresenta nem resolução, nem coda, nem avaliação.

Dando prosseguimento às análises, uma vez feita a análise da narrativa 3, passa-se agora para a análise da narrativa 4.

#### Narrativa 4

**Éra** *umaveis* *three little pigs* o *primeiro*  
*pig* costruiu *uma* *bfro* *thes* *de* *sticks*  
o *cegundo* *porquinho* comstruiu *uma* *raus*  
*de* *sticks* o *terceiro* *pig* costruiu *uma*  
*rus* *de* *breck* **um dia** *um* *big bad wolf*  
vil *as* *treis* *casas* **e** falou *el* viu açoprar  
*asua* *casa* dice *olobomal* abraa *porta* *o* *por*  
*quinho* **não** abril **e** olobo açopro  
Fim

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

### 3.9 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 4

#### 3.9.1 Narrativa 4 - Etapas de organização da narrativa

O quadro a seguir elenca as etapas de organização de narrativas que foram contempladas na narrativa 4.

**Quadro 17 - Narrativa 4 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	Título: não apresenta
<b>Orientação</b>	Éraumaveis three little pigs
<b>Complicação</b>	o primeino pig costruil uma bfro thes de sticks o cegundoporquinho comstruiu uma raus de sticks o terceiro pig costruiu uma rus de breck um dia um big bad wolf vil as treis casas e falou el viu açoprar asua casa diceolobomal abraa porta o por quinho não abril e olobo açopro Fim
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Coda</b>	<b>Não apresenta</b>

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 4 apresenta, assim como as narrativas 1, 2 e 3, as etapas de **orientação** e **complicação**. Similarmente às três primeiras narrativas, a narrativa 4 não apresenta resolução, coda e nem avaliação.

Assim como as narrativas anteriores, essa narrativa por apresentar apenas 2 etapas de organização não pode ser considerada completa. Assim, a exposição às atividades sugeridas nos trabalhos de Lock, 1996, pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade de organização dos elementos que compõem uma narrativa.

### 3.9.2 Narrativa 4 - Categorias de análise da narrativa

O quadro seguinte expõe 03 das 04 categorias de análise de narrativa: o tema e a progressão temática; as referências endofórica e exofórica e o uso de terceira pessoa, usadas pelo aluno que escreveu essa narrativa.

**Quadro 18 - Narrativa 4 - Categorias de análise da Narrativa**

<b>Tema e Progressão Temática</b> (Grifos da pesquisadora: <b>negrito e itálico</b> destacam as circunstâncias; <b>negrito</b> destaca os participantes; <b>negrito e sublinhado</b> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	<b>Referências Endofórica e Exofórica</b>	<b>Uso da terceira pessoa</b>
Éraumaveis three little pigs <b>o primeino pig</b> costruil uma bfro thes de sticks <b>o cegundoporquinho</b> comstruiu uma raus de sticks <b>o terceiro pig</b> costruiu uma rus de breck <b>um dia</b> um big bad wolf vil as treis casas e falou el viu açoprar asua casa diceolobomal abraa porta <b>o porquinho</b> não abril e <b>olobo</b> açopro Fim	O primeino pig o cegundoporquinho o terceiro pig el olobomal o porquinho o lobo	O primeiro pig costruil o cegundoporquinho comstruiu o terceiro pig costruiu um big bad wolf vil e falou diceolobomal o porquinho não abril o lobo açopro

A narrativa 4 é composta por 9 linhas, as quais, como ocorre na narrativa 3,

aparentemente funcionaram como paragrafação para essa criança. A delimitação dos parágrafos não é estabelecida adequadamente, porque os temas e os marcadores discursivos não marcam início, nem final claros para os parágrafos.

Como ocorre nas narrativas 1, 2 e 3, os temas dessa narrativa estão relacionados às situações de tempo e de participantes, esses últimos também ocupam o lugar de sujeito/participante das orações. Essa narrativa contém duas formações adverbiais. A primeira '*Once upon a time*' é escrita totalmente em língua portuguesa e como se fosse uma só palavra '*Éraumaveis*'. O outro é de ordem temporal 'um dia', também grafado em língua portuguesa. Apesar disso, ambos os advérbios conseguem cumprir suas funções de auxílio na organização da história.

A ordem tema-rema foi seguida por quase toda a narrativa, na seguinte ordem: **tema + rema** composta de um processo e um participante. Porém, existem alguns temas que não apresentam rema, nesse caso haverá comentário pertinente.

O primeiro tema é marcado pelo circunstanciador temporal '*Éraumaveis*' que inicia a história. A rema para esse tema é incompleta, porque é formado apenas pelo participante '*three little pigs*'. O próximo tema é marcado pelo participante '*o primeino pig*', seguido do processo material '*costruil*' e do participante '*uma bfro thes de sticks*', por falhas de grafia esse participante não está expresso adequadamente. Mas, conforme a história, acredita-se que o aluno quis expressar: 'uma house de sticks'. O próximo tema é expresso pelo participante '*o cegungoporquinho*', seguido do processo material '*comstruiu*' e do participante '*uma raus de sticks*'. O próximo tema é marcado pelo participante '*o terceiro pig*', seguido do processo material '*costruiu*' e do participante '*uma rus de breck*'. Nesse momento, o tema é alterado para um circunstanciador de tempo '*um dia*'. A rema para esse novo tema é formada pelo participante '*um big bad wolf*', do processo mental '*vil*' e do participante '*as treis casas*'. A conjunção '*e*' estabelece uma relação de coordenação com a próxima oração '*e falou el viu açoprar asua casa*'. Na próxima oração, o novo tema é centrado no participante, apesar de estar escrito em ordem inversa. O início da oração é feito pelo processo verbal '*dice*', seguido do participante '*lobomal*' e da oração subordinada no modo imperativo '*abraa porta*', que compõem a rema para esse tema. O novo tema é formado pelo participante '*o porquinho*', seguido do processo material '*não abril*'. O marcador discursivo '*e*' estabelece relação de consequência entre o acontecimento anterior e este. O novo e último tema da narrativa é

formado pelo participante '*olobo*' e do processo verbal '*açopro*', momento em que a narrativa é encerrada.

O marcador discursivo '*e*' é usado apenas duas vezes nessa narrativa. O que faz com que a progressão temática existente no texto seja considerada baixa. Na primeira passagem, '*um big bad wolf vil as treis casas e falou*', seu uso está adequado à função de adição, que desempenha no contexto. Contudo, na segunda passagem em que esse marcador figura, '*o porquinho não abril e olobo açopro*', o sentido expresso é o de consequência, não o de adição. Isso sinaliza que o aluno teve dificuldades em organizar a narrativa de acordo com a sequência dos eventos da história contada pela professora da turma. Ao mesmo tempo denota que a oralidade prevalece no processo de comunicação dessa criança, mesmo estando em situação escolar, na qual é exposta à modalidade escrita.

Quanto às referências Endofórica e Exofórica, mostradas na segunda coluna, assim como nas narrativas anteriores, essa narrativa também apresenta somente referências endofóricas, por meio da utilização dos termos '*o primeino pig, o cegundoporquinho, o terceiro pig*', bem como pelo pronome sujeito (caso reto) '*eu*' na passagem "*el viu açoprar asua casa*" (em que a grafia adequada seria '*eu vou assoprar a sua casa*'). Além desses, há referência endofórica por meio dos termos *olobomal, o porquinho* e *olobo*, os quais estabelecem a retomada de seus referentes: um dos três porquinhos, provavelmente o primeiro porquinho, e ao *Big Bad Wolf*, respectivamente. Os artigos definidos '*o*' e '*um*', juntamente aos termos anteriores, designam esses participantes como específicos na história.

Igualmente às narrativas 1, 2 e 3, essa criança não toma lugar de participante nessa história. Então, não é possível haver referência exofórica nessa narrativa.

O uso das terceiras pessoas demonstra que essa criança também conseguiu se distanciar da história e foi capaz de organizar os fatos e recontá-los de modo a indicar que ela (a criança) não faz parte da trama, ao usar adequadamente as terceiras pessoas, que são representadas tanto pelos grupos nominais, quanto pelas formações verbais, destacadas na terceira coluna do quadro.

### 3.9.3 Narrativa 4 - Densidade Lexical - Processos de Significados Experienciais

O quadro a seguir destaca a 4ª categoria de análise da narrativa: a densidade lexical. A dessa

narrativa pode ser considerada de média para alta, uma vez que a composição dos grupos nominais existentes nessa narrativa, em comparação aos das narrativas 1, 2 e 3, apresenta mais palavras de língua portuguesa do que de língua inglesa. Contudo, os poucos grupos nominais escritos em língua inglesa, assim como nas outras três narrativas, obedecem à ordem de adjetivação em língua inglesa, o que auxilia o leitor a entender a sequência da narrativa.

**Quadro 19 - Narrativa 4 - Densidade Lexical – Processos de significados experienciais**

Etapa: Orientação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Érumaveis	→	Three little pigs	→	→	→
Etapa: Complicação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	→	o primeino pig	costruil	uma bfro thes de sticks	→
→	→	o segungoporquinho	comstruiu	uma raus de sticks	→
→	→	o terceiro pig	costruiu	uma rus de breck	→
Um dia	→	um big bad wolf	vil	as treis casas	→
→	e	→	falou	→	→
→	→	el	viu açoprar	a sua casa	→
→	→	olobomal	dice	abraa porta	→
→	e	o porquinho	não abril	→	→
→	→	olobo	açopro	→	Fim

Dos processos de significados experienciais, citados em Christie (2005, 2011), a narrativa 4 apresenta, em seu início, o advérbio de tempo ‘*éraumaveis*’ grafado em uma só palavra. Apesar de estar grafado dessa forma, sua função circunstanciadora de marcação de início da história permanece inalterada, uma vez que o leitor consegue identificar que a história começará a partir dali, o que sinaliza o início da etapa de **orientação**.

O primeiro participante da narrativa é citado pelo grupo nominal *three little pigs*, isolado na narrativa, por falta de pontuação adequada e encerra a **orientação**.

A **complicação** é introduzida pelo novo participante que é constituído pelo grupo nominal ‘o primeino pig’ e que realiza um processo material por meio do verbo em língua portuguesa *costruil*. O próximo participante, relacionado a esse processo, é formado por outro grupo nominal misto (em língua inglesa e língua portuguesa) *uma bfro thes de sticks*. Esse grupo nominal apresenta dois termos grafados de forma ininteligível ‘bfro thes’, para os quais, de acordo com a história, é possível atribuir o sentido ‘*a house of sticks*’, porém, nesse caso, essa grafia compromete a organização lógica da narrativa.

Sem usar pontuação adequada, o que pode denotar o uso da oralidade do aluno no texto escrito, o novo participante é introduzido pelo grupo nominal, grafado em língua portuguesa e

em duas palavras, *o cegundoporquinho*. Esse novo participante realiza outro processo material também representado pelo verbo ‘comstruiu’, em língua portuguesa e com ‘m’ em vez de ‘n’, e o próximo participante relacionado a esse processo é introduzido por mais um grupo nominal, também misto em ambas as línguas, ‘*uma raus de sticks*’.

Novamente sem a pontuação adequada, um novo participante é citado pelo grupo nominal ‘*o terceiro pig*’, que realiza outro processo material por meio do verbo ‘*costruiu*’. O próximo participante relacionado a esse processo é formado pelo grupo nominal ‘*uma rus de breck*’.

Para continuar a **complicação** e acrescentar uma nova circunstância à narrativa, o aluno usa o circunstanciador temporal “*um dia*” seguido de um novo participante ‘*um big bad wolf*’, o qual é formado por outro grupo nominal misto em língua portuguesa e inglesa. Esse participante realiza dois processos, o primeiro deles é mental, pelo uso do verbo ‘*vil*’ (viu), ao qual o novo participante, formado pelo grupo nominal ‘*as treis casas*’ está relacionado. O segundo processo é verbal, pelo uso do verbo ‘*falou*’. Como complemento a esse processo, o aluno escreveu uma oração (clause) e usou um referente endofórico, pelo pronome (eu) ‘*el*’, que realiza outro processo material ‘*viu açopra*’ seguido do participante relativo a esse processo, descrito pelo grupo nominal ‘*asua casa*’.

Sem usar nem pontuação, nem um marcador conversacional adequado, um novo acontecimento é introduzido na história, em ordem invertida. Esse novo acontecimento é formado pelo novo participante, o grupo nominal ‘*olobomal*’ (grafado também como uma única palavra), que realiza um processo verbal ‘*dice*’, apresentado na narrativa como ‘*diceolobomal*’. Um novo processo interpessoal é introduzido à narrativa por meio do imperativo ‘*abra*’, seguido do participante relacionado a esse processo, composto pelo grupo nominal ‘*porta*’. O novo participante, descrito pelo grupo nominal ‘*o porquinho*’ realiza outro processo material ‘*não abril*’.

A **complicação** é encerrada pela conjunção aditiva ‘*e*’, que insere o novo participante da história ‘*olobo*’, esse grupo nominal também é grafado em uma só palavra. Tanto esse último participante como o anterior ‘*o porquinho*’ são participantes específicos na história, por haver o artigo definido formando esses grupos nominais. Esse último participante realiza outro processo material designado pelo verbo ‘*açopro*’. A complicação, bem como a narrativa

são encerradas nesse momento, pelo uso do termo FIM.

A narrativa 4, assim como as 1, 2 e 3, não apresenta resolução, coda e nem avaliação.

Continuando o processo de análise das narrativas, uma vez feita a análise da narrativa 4, passa-se agora à análise da narrativa 5.

#### Narrativa 5

*Three little pigs.*  
**Once upon a time there were three little pigs que morava na forest o 1- pigs. construiu a house de straw o 2- pigs construiu house de sticks e o 3º pigs construiu a house de brick; um dia na forest um big bad wolf e viu os three little pigs e decidiu assoprar a hose do 1º pig que era de straw e também a do 2º pigs e a do 3º também.**  
**Passaram-se os dias e o big bad wolf assoprou a house do 1- pig que era de straw e o 1- pig correu para a house do 2- pigs dejeito nenhu om may ner chim chim chim ai ele entrou e o big bad wolf bateu na door, e falou, eu vou assoprar a sua house e ele vai daal ai o big bad wolf assoprou e os dois correu para a casa do 3- pig e o big bad wolf pateu na door, e falou eu vou derrubar a sua house e ela va dacil e ele encheu o peito e assoprou e não caiu ai ele sibiu pela chimney**  
**E os pig colocou um calderão com agua ferveno e o wolf docil no calderão e queimou o teil e os bigs viveram felizes para sempre.**  
 THE END.

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

### 3.10 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 5

#### 3.10.1 Narrativa 5 - Etapas de organização da narrativa

O quadro a seguir apresenta as etapas de organização de narrativas, as quais foram contempladas na narrativa 5.

**Quadro 20 - Narrativa 5 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	Título: Three little pigs.
<b>Orientação</b>	Once upon a time there were three little pigs que morava na forest
<b>Complicação</b>	o 1- pigs. construiu a house de straw o 2- pigs construiu house de sticks e o 3º pigs construiu a house de brick;um dia na forest um big bad wolf e viu os three little pigs e decidiu assoprar a hose do 1º pig que era de straw e também a do 2º pigs e a do 3º também. Passaram-se os dias e o big bad wolf assoprou a house do 1- pig que era de straw e o 1- pig correu para a house do 2- pigs dejeito nenhu om may ner chim chim chim ai ele entrou e o big bad wolf bateu na door, e falou, eu vou assoprar a sua house e ele vai daal ai o big bad wolf assoprou e os dois correu para a casa do 3- pig e o big bad wolf pateu na door, e falou eu vou derrubar a sua house e ela va dacil e ele encheu o peito e assoprou e não caiu ai ele sibiu pela chimney
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	E os pig colocou um calderão com agua ferveno e o wolf docil no calderão e queimou o teil
<b>Coda</b>	e os bigs viveram felizes para sempre.

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 5, diferentemente das narrativas 1, 2, 3 e 4, apresenta não somente as etapas de **orientação** e de **complicação**, mas também as de **resolução** e **coda**. Das cinco etapas, essa narrativa não apresenta apenas a **avaliação**. Dessa forma, ao conter 80% dessas etapas, essa narrativa pode ser considerada

quase completa, o que demonstra que essa criança conseguiu entender, reter, organizar e reorganizar os eventos da história, a fim de recontá-la na modalidade escrita. Assim, pode-se afirmar que essa criança tem um bom domínio das etapas de organização, o que é um ponto extremamente positivo, para o processo de aprendizagem de uma criança.

Contudo, do total de palavras e construções em língua inglesa, essa narrativa apresenta apenas 27% de termos em LE, o que indica que em termos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, essa criança ainda precisa ser exposta a determinadas atividades e práticas em sala de aula, a fim de que venha a desenvolver seu vocabulário, conforme Lock (1996). A partir desse desenvolvimento, somada à habilidade de organização de narrativas, já desenvolvida por essa criança, pode-se dar enfoque à práticas que levem o aluno a contemplar em, suas narrativas, a etapa que faltou nessa história.

### 3.10.2 Narrativa 5 - Categorias de análise da narrativa

O quadro a seguir apresenta 03 das 04 categorias de análise presentes nessa narrativa: o tema e a progressão temática; as referências endofórica e exofórica e o uso de terceira pessoa.

**Quadro 21 - Narrativa 5 - Categorias de análise da Narrativa**

Tema e Progressão Temática (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito</i> e <i>sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	Referências Endofórica e Exofórica	Uso da terceira pessoa
<p><b>Once upon a time</b> there were <b>three little pigs</b> <b>que</b> morava na forest o <b>1- pigs</b>. construiu a house de straw o <b>2- pigs</b> construiu house de sticks <b>e</b> o <b>3° pigs</b> construiu a house de brick;</p> <p><b>um dia na forest um big bad wolf</b> <b>e</b> viu os three little pigs <b>e</b> decidiu assoprar a hose do 1° pig <b>que</b> era de straw <b>e também</b> a do 2° pigs <b>e</b> a do 3° <b>também</b>.</p> <p><b>Passaram-se os dias e o big bad wolf</b> assoprou a house do 1- pig <b>que</b> era de straw <b>e o 1- pig</b> correu para a house do 2- pigs <b>dejeito nenhu om may ner chim chim chim ai</b> ele entrou <b>e o big bad wolf</b> bateu na door, <b>e</b> falou, eu vou assoprar a sua house <b>e ele</b> vai daal <b>ai o big bad wolf</b> assoprou <b>e os dois</b> correu para a casa do 3- pig <b>e o big bad wolf</b> pateu na door, <b>e</b> falou <b>eu</b> vou derrubar a sua house <b>e ela</b> va dacil <b>e ele</b> encheu o peito <b>e</b> assoprou <b>e</b> não caiu <b>ai ele</b> sibi pela chimney</p> <p><b>E os pig</b> colocou um calderão com agua ferveno <b>e o wolf</b> docil no calderão <b>e</b> queimou o teil <b>e os bigs</b> viveram felizes para sempre. THE END.</p>	<p>Que o 1- pigs o 2- pigs o 3- pigs os three little pigs a do 2° pigs a do 3° também o big bad wolf do 1° pig que era ele eu ela os pig o wolf os bigs</p>	<p>there were three little pigs <b>que</b> morava na forest o 1- pigs. Construiu o 2- pigs construiu o 3° pigs construiu um big bad wolf viu decidiu assoprar o big bad wolf assoprou 1- pig <b>que</b> era o 1- pig correu ele entrou o big bad wolf bateu e falou ele vai os dois correu o big bad wolf pateu ela va dacil ele encheu <b>e</b> assoprou <b>e</b> não caiu ele sibi pela chimney os pig colocou o wolf queimou os bigs viveram felizes</p>

A narrativa 5 é composta por 04 parágrafos. A delimitação dos 03 primeiros parágrafos

é marcada pelo recuo da margem esquerda, que o início dos parágrafos mostra. O último parágrafo, que encerra a narrativa, com a expressão '*THE END*', não apresenta esse recuo.

Os temas dessa narrativa referem-se não só as circunstâncias temporais e de lugar, como também de participantes, da mesma forma que nas narrativas anteriores. Existem 03 formações adverbiais nessa narrativa. A primeira '*Once upon a time*' é escrita totalmente em língua inglesa e sinaliza o início da narrativa. A segunda marca duas circunstâncias: temporal e local '*um dia na forest*', a primeira em língua portuguesa e a segunda em língua inglesa, e inicia uma nova etapa da história. A terceira formação adverbial é temporal "*Passaram-se os dias*" e sinaliza uma nova circunstância temporal na narrativa, apesar de totalmente grafada em língua portuguesa. Essas mesclas entre língua portuguesa e língua inglesa, nas formações adverbiais acima, não comprometem as funções de auxílio que os advérbios devem promover à organização textual da narrativa.

A ordem tema-remática é seguida na maioria da narrativa e segue a ordem: **tema** composto por circunstância de tempo ou lugar e por participante, que ocupam o lugar de sujeito da sentença e a **rema** composta por processos e participantes. Alguns desses participantes são compostos por orações subordinadas e serão apontadas no momento em que aparecem na análise abaixo.

O primeiro tema é marcado pelo circunstanciador '*Once upon a time*'. A rema é formada pela passagem '*there were three little pigs que morava na forest*', cuja composição inclui um processo existencial '*there were*' e do participante '*three little pigs que morava na forest*'. Ao comparar as construções sentenciais das narrativas 1 a 5, essa é a primeira que apresenta uma rema composta por um período subordinado, indicado pela conjunção '*que*'. Os três próximos temas referem-se aos participantes '*o 1- pigs*', '*o 2- pigs*' e '*o 3º pigs*', todos seguidos pelas remas compostas pelo processo material '*construiu*' e os participantes '*a house de straw*', '*house de sticks*' e '*a house de brick*';

O próximo tema é marcado pelo circunstanciador temporal e local '*um dia na forest*'. A rema é composta por 02 orações coordenadas e uma subordinada. A primeira oração é composta pelo participante '*um big bag wolf*', seguido do marcador discursivo '*e*', que estabelece uma relação de adição entre o que o participante anterior realizou, não expresso na narrativa, e o novo evento expresso pelo processo mental '*viu*', seguido do participante '*os*

*three little pigs*'. A rema por meio da conjunção 'e' seguida de outro processo mental '*decidiu assoprar*' e do participante '*a hose do 1º pig que era de straw*'. Esse participante é formado por uma oração subordinada que qualifica a casa do primeiro porquinho. Essa é a primeira narrativa em que essa formação sentencial é aplicada. A rema termina com o uso dos marcadores discursivos 'e também' seguido dos participantes '*a do 2º pigs e a do 3º também*', os quais complementam os participantes, que se relacionam ao processo '*decidiu assoprar*'.

O circunstanciador temporal '*Passaram-se os dias*' introduz o novo tema. A rema é formada pelo participante '*o big bad wolf*' do processo '*assoprou*' e do participante '*a house do 1- pig que era de straw*'. Ao seguir a formatação da narrativa, a rema é iniciada nesse ponto e continua até o final do parágrafo, o qual é composto por 14 orações coordenadas, unidas marcadores discursivos 'e' e 'ai' (grafado 'ai'). Ao observar a estrutura desse parágrafo, é possível perceber que há temas e remas, que são formados a partir do uso de cada marcador discursivo, porém que não se mostram como temas e remas, por faltar pontuação adequada, como destacado entre colchetes, na reprodução a seguir: '*e o 1- pig [tema] correu para a house do 2- pigs [rema]*'. A próxima passagem é ininteligível, devido a falhas de grafia "*dejeito nenhu om may ner chim chim chim*". Por essa razão, não houve possibilidade de delimitação entre tema e rema. Após essa passagem, o marcador discursivo 'ai' continua o parágrafo, '*ai ele [tema] entrou [rema] e o big bad wolf [tema] bateu na door, e falou, eu vou assoprar a sua house [rema] e ele [tema] vai daal [rema] ai o big bad wolf [tema] assoprou [rema] e os dois [tema] correu para a casa do 3- pig [rema] e o big bad wolf [tema] pateu na door, e falou eu vou derrubar a sua house [rema] e ela [tema] va dacil [rema] ele [tema] encheu o peito e assoprou [rema] e [tema não definido] não caiu [rema] ai ele [tema] sibiui pela chimney' [rema]..*

A relação tema-remas desse parágrafo, como pode ser percebido nos destaques acima, segue a ordem tema = sujeito e rema = processo + participante, e mesmo sem a pontuação adequada, ainda é possível entender a ordem de eventos da narrativa.

O próximo tema é formado pelo participante '*os pig*' e é introduzido no próximo parágrafo. A rema, de acordo com a pontuação usada, é iniciada pelo processo material '*colocou*' seguido do participante '*calderão com agua fervendo*', bem como por duas orações coordenadas '*e o wolf docil no calderão e queimou o teil*'. Como ocorre no 3º parágrafo, ao

observar o parágrafo, percebe-se que o tema para essas orações é o participante '*o wolf*' e a rema é composta pelos processos materiais '*docil*' e '*queimou*' e pelos participantes '*no calderão*' e '*o teil*'.

Devido a falta adequada de pontuação, a coda (a outra etapa da narrativa) faz parte desse parágrafo. Contudo, ao observar o tema '*os bigs*' e a rema '*viveram felizes para sempre*', percebe-se que essa é uma constituição de coda, o que reforça que o uso de pontuação inadequada ou a falta de pontuação apropriada, prejudica a inteligibilidade do texto.

Com relação à progressão temática, o uso do marcador discursivo 'e' ocorre vinte e uma (21) vezes, 17 dessas vezes como marcador de discurso, 4 vezes como conjunções, assim como o marcador **ai**, grafado '**ai**', ocorre três (3) vezes. Em todas as passagens em que 'e' é aplicado, esse termo tem a função de dar sequência à narrativa e introduzir novos eventos. Como se pode notar, o uso desse marcador discursivo é uma marca de oralidade que a criança ainda traz, por não apresentar domínio dos demais marcadores discursivos, que compõem sua língua materna e que, se adequadamente usados, promoveriam a sequência dos eventos da narrativa e trariam a fluidez necessária ao texto escrito.

Apesar de não comprometer o entendimento da narrativa, quanto à progressão temática, pode-se considerar que essa não é desenvolvida adequadamente, uma vez que as orações são conectadas por apenas dois marcadores conversacionais 'e' e 'ai', ao passo que o texto apresenta uma sequência de eventos que seria, mais apropriadamente expressa por meio das orações regidas por coordenação e subordinação e pelo uso de outros conectivos e formações adverbiais como: daí, então, depois, em seguida, mas, nessa hora, etc. Além disso, o uso de apenas dois conectores, para organizar a narrativa, sinaliza que a oralidade ainda prevalece no processo de produção escrita desse aluno. Contudo, diferentemente da narrativa 4, essa criança demonstra que conseguiu, considerando-se todas as limitações, entender e reproduzir de forma organizada os eventos da história.

Quanto às referências Endofórica e Exofórica, assim como as anteriores, pela razão de o aluno não ser participante da história, essa narrativa apresenta somente referências endofóricas, por meio da utilização dos termos formados pelo pronome definido 'o' e dos grupos nominais destacados em: '*o 1- pigs*.; *o 2- pigs* e *o 3º pigs*, os quais referem-se aos três porquinhos, bem como pelos pronomes relativos '*que*' nas passagens: '*three little pigs que*

*morava na forest'*; *a hose do 1º pig que era de straw*. O pronome relativo estabelece a retomada do termo anterior e lhe confere nova informação. O uso dos artigos definidos 'o' e dos pronomes possessivos adjetivos nas passagens: *a sua house ...* e também *a do 2º pigs* e *a do 3º*; *os dois*, que também retomam os três porquinhos. Inclui-se o uso dos pronomes sujeitos 'eu; ele e ela' nas passagens: *ele entrou*; *eu vou assoprar*; *ele vai daal*; *eu vou derrubar*; *ela vai dacil*; *ele encheu o peito* e *ele sibiou* pela chimney, os quais retomam o lobo-mau. Além das frases preposicionadas compostas pelas preposições 'do' na passagem: *a do 2ª* e *a do 3ª* também.

O uso das terceiras pessoas, se comparado às narrativas anteriores, apresenta mais material linguístico, apesar de estar em sua maioria em língua materna. Essa narrativa demonstra que essa criança, assim como as demais, se distancia da história e é capaz de entender, organizar os fatos e recontá-los, de maneira a indicar que ela não faz parte da trama. Isso é possível perceber pelos termos destacados na 3ª coluna do quadro, os quais são formados tanto pelos grupos nominais, quanto pelas formações verbais que designam as terceiras pessoas, citadas na narrativa.

### 3.10.3 Narrativa 5 - Densidade Lexical – Processos de Significados Experienciais

O quadro a seguir demonstra a 4ª categoria de análise: a densidade lexical. A dessa narrativa pode ser considerada alta, uma vez que a composição dos grupos nominais, em comparação aos usados nas narrativas 1, 2, 3 e 4, apresenta muito mais palavras de língua inglesa a de língua portuguesa. Além disso, é a primeira narrativa em que surgem orações subordinadas (*defining relative clauses*) ou orações relativas, bem colocadas. A composição das frases nominais é mesclada em ambas as línguas, com o uso das preposições 'da' 'do', diferentemente das outras narrativas. Apesar dos erros de grafia, o leitor consegue entender a sequência lógica e referencial.



A **orientação** começa com um processo existencial, pelo uso do verbo *there were* e segue com o primeiro participante composto pelo um grupo nominal “*three little pigs que morava na forest*”. Em comparação às narrativas anteriores, essa é a primeira narrativa que apresenta um grupo nominal cujo núcleo *pigs*, além de ser pré-modificado pela frase '*three little*', é também pós modificado pela oração '**que morava na forest**'. Esse grupo encerra a orientação.

A etapa de **complicação** é iniciada pelo novo participante, formado pelo grupo nominal '*1- pigs*' que realiza um processo material expresso pelo verbo construiu e o próximo participante relativo a esse processo é formado por outro grupo nominal '*a house de straw*'. Sem usar a pontuação adequada, o novo participante é formado pelo grupo nominal '*o 2- pigs*', composto em línguas portuguesa e inglesa, e desempenha o mesmo processo material descrito pelo verbo 'construiu', o próximo participante é formado por outro grupo nominal '*house de sticks*'. O grupo nominal '*o 3º pigs*' introduz o novo participante que também realiza o processo material, expresso pelo verbo 'construiu', assim como dois dos participantes anteriores. O grupo nominal '*a house de brick*', também composto em ambas as línguas, apresenta o último participante da orientação.

A **complicação** continua e sinaliza um novo acontecimento por meio do circunstanciador '**um dia na forest**'. O novo participante desse acontecimento é expresso pelo grupo nominal '*um big bad wolf*' que é seguido pela conjunção '*e*' sugerindo que há uma elipse com referência ao primeiro processo realizado por esse participante, porque em seguida esse mesmo participante realiza um processo mental, expresso pelo verbo '*viu*'. O grupo nominal '*os three little pigs*' apresenta o próximo participante desse processo. O uso da conjunção aditiva '*e*' sugere outra elipse quanto ao participante que realiza o processo mental de '*decidiu assoprar*', porque, ao continuar a complicação, a criança apresenta o novo participante pelo uso do grupo nominal '*a hose do 1º pig que era de straw*'. Ao se observar a construção desse grupo, é possível perceber que esse se assemelha muito mais à construção de língua portuguesa à de língua inglesa, inclusive pelo uso da oração relativa '**que era de straw**'. Além disso os participantes que se relacionam ao processo mental '*decidiu assoprar*' são apresentados por frases nominais constituídas em sua maioria em língua portuguesa.

A circunstância temporal '**passaram-se os dias**' introduz uma nova situação à

**complicação.** Por meio da conjunção 'e', o novo participante, formado pelo grupo nominal '*o big bad wolf*' surge novamente na narrativa. O processo desempenhado por esse participante é material e é designado pelo verbo 'assoprou'. O participante relacionado a esse processo é formado por outra frase composta por uma frase nominal e uma oração relativa, como modificadores do núcleo 'house': *a house do 1- pig que era de straw*, similar às formações de língua portuguesa.

Em seguida a conjunção 'e' dá sequência à complicação que continua com o novo participante '*o 1- pig*', que realiza outro processo material 'correu para' em que o grupo nominal '*a house do 2- pigs*' forma outro circunstanciador ao indicar o lugar para onde o primeiro porquinho correu. Ao continuar a narrativa, a criança não conseguiu organizar os acontecimentos de forma clara, uma vez que após dizer para onde esse último participante correu, a narrativa não apresenta outro participante, nem outro processo, mas a expressão “**dejeito nenhu om**”, a qual sugere que possa ter havido um processo verbal que poderia ter como participante essa expressão. Após essa passagem a narrativa apresenta uma expressão ininteligível '*may ner chim chim chim*', pela qual, é possível que, a criança tenha tentado representar uma onomatopéia, porém não há indícios suficientes para tal afirmação. Ao continuar a narrativa, o marcador conversacional 'ai' introduz outro acontecimento por meio da oração coordenada 'ele entrou', havendo referência endofórica ao porquinho, por meio do pronome *ele*. O processo realizado por esse participante é material '*entrou*'.

A nova circunstância é sinalizada pelo conector 'e', o qual é usado para indicar um acontecimento com novos participantes e processo. O grupo nominal '*o big bad wolf*' introduz o novo participante. Esse participante realiza dois processos: o primeiro é material, por meio do verbo 'bateu' e pelo circunstanciador '*na door*'. O segundo processo é verbal: e 'falou, eu vou assoprar'. Esses dois processos são associados ao mesmo participante pelo uso da conjunção 'e', além da referência endofórica representada pelo pronome 'eu' em '*eu vou assoprar*'. O participante relacionado a esse processo é formado pelo grupo nominal '*a sua house*', em que ocorre outra referência endofórica, pelo uso do pronome adjetivo possessivo 'sua' que retoma o porquinho como o dono da house.

A complicação continua com o uso da conjunção integrante 'e' para introduzir um novo acontecimento, contudo, essa passagem está ininteligível “e ele vai daal”. O pronome *ele*

sugere uma referência endofórica, porém, essa referência não está clara, uma vez que não é possível apontar a qual participante o pronome 'ele' se refere, que poderia tanto ser o porquinho, os porquinhos, quanto o lobo-mau. Além disso, também não é possível compreender o processo realizado. A formação verbal aplicada nessa passagem sugere que trata-se de uma inferência sobre o que aconteceria em seguida, contudo como nem o participante, nem o processo estão claros, a passagem é de difícil compreensão.

O marcador conversacional '**ai**' é aplicado para incluir um novo acontecimento na história. O novo participante é composto pelo grupo nominal misto 'o big bad wolf', que realiza um processo material expresso pelo verbo 'assoprou'. Em seguida, por meio do marcador conversacional 'e' um novo acontecimento é narrado. O novo participante é composto pelo grupo nominal '*os dois*', totalmente em português, e que mostra uma referência endofórica, que retoma os dois porquinhos. O processo é material '*correu para*' e o circunstanciador, composto por um grupo nominal misto, '*a casa do 3- pig*' aponta o lugar para onde os participantes se deslocaram. O conector 'e' introduz outro acontecimento. O novo participante é composto por um grupo nominal '*o big bad wolf*'. O processo é material, expresso pelo verbo 'bateu' (bateu) e o participante relacionado a esse processo é uma frase nominal mista preposicionada '*na door*'. Em seguida, o conector 'e' introduz uma elipse do participante da passagem anterior e um novo processo realizado por esse mesmo participante. O novo processo é verbal, expressado pelo termo '*falou*', e o participante relacionado a esse processo é composto por uma oração subordinada '*eu vou derrubar a sua house*', em que o participante é expresso pelo pronome 'eu', que denota uma referência endofórica ao retomar *o Big Bad Wolf*, o processo é material '*vou derrubar*' e o participante relacionado a esse processo é '*a sua house*', retomando o ideia de posse do porquinho com relação à casa a ser derrubada.

Em seguida, o marcador conversacional 'e' introduz outro acontecimento, mas, devido às falhas de grafia, a única característica possível de apontar nesse trecho é a do novo participante. Esse é introduzido na narrativa por meio da referência endofórica, apontado pelo pronome 'ela', que retoma a casa a ser derrubada. Não é possível, contudo, afirmar qual processo é realizado por esse participante. Em seguida, um novo acontecimento é introduzido, novamente, por meio do marcador conversacional 'e' que introduz o novo participante desse

acontecimento, por meio de outra referência endofórica, pelo uso do pronome '**ele**'. Esse participante realiza dois processos materiais, unidos pelo marcador conversacional '**e**' em '*encheu o peito*' e '*assoprouu*'. Desses dois processos, apenas o primeiro tem um participante, formado pelo grupo nominal '*o peito*'. Após o segundo processo, novamente o marcador conversacional '**e**' introduz um novo acontecimento formado apenas pelo processo '*não caiu*'. Nesse fragmento percebe-se que o uso do marcador conversacional não está adequado, uma vez que a ideia relacionada a esse marcador conversacional não é de adição, mas de adversidade, pois o resultado obtido pelo processo anterior não foi alcançado.

A complicação é encerrada por outro acontecimento, introduzido pelo marcador conversacional '**ai**', pelo novo participante, '**ele**' indicando outra referência endofórica, em relação ao *Big Bad Wolf*. Esse participante realiza outro processo material '*sibiu*' (subiu) e o circunstanciador misto, escrito em ambas as línguas: portuguesa e inglesa, '*pela chimney*', encerram a complicação.

A **resolução** é iniciada pelo marcador conversacional '**e**'. O primeiro participante é formado pelo grupo nominal misto, escrito em língua portuguesa e inglesa, '*os pig*', que realiza um processo material, expresso pelo verbo '*colocou*' e o participante relacionado a esse processo é composto por um grupo nominal mais extenso que os demais, cuja formação compreende pré e pós-modificação. O núcleo do grupo é *caldeirão*, que é pré-modificado pelo artigo indefinido '*um*' e pós-modificado pela frase nominal '*com agua ferveno*'. O marcador conversacional '**e**' introduz o novo participante também formado por um grupo nominal misto '*o wolf*'. A análise do processo não foi possível, devido à forma com que foi grafado. Pressupõe-se que o processo foi material, como *desceu* ou *caiu*, devido ao circunstanciador de lugar '*no caldeirão*', que está relacionado ao verbo não claramente grafado na passagem, entretanto pela grafia não é possível afirmar qual verbo foi usado pela criança. Novamente, pelo marcador conversacional '**e**' **resolução** é encerrada por uma nova situação expressa pelo verbo '*queimou*' e o participante relacionado a esse processo é formado pelo grupo nominal '*o teil*'.

A **coda** é introduzida pelo marcador conversacional '**e**' e é iniciada pelo participante formado pelo grupo nominal '*os bigs*', o processo é material expresso pelo verbo *viveram* e

pela circunstância de modo '*felizes para sempre*', comumente usado em clássicos infantis.

Após a análise da narrativa 5, passa-se em seguida à análise da narrativa 6.

### Narrativa 6

*Three little pigs*  
**Once upon a time** *three little pig's*  
 O primeiro pig costruiu uma house de straw  
 O segundo pig costruiu uma house de sticks  
 O terceiro pig costriu uma house de brick  
**Mas** *tia* um Big Bad Wolf que adorava comer pig's.  
**One day**, a Big Bad Wolf bateu na door do Primeiro porquinho pig"  
 - *little pig, little pig* deixe me entrar.  
 - dijeito nenhum  
 - **Então** eu vou derrubar a sua house.  
**Então** o primeiro pig coreu pra house do segundo pig,. O Bad Wolf disse  
 - *little pig, little pig* deixeme entrar  
 - dijeito nenhum  
 - **Então** vou derrubar a sua house  
**Então** os dois pig correram para house do terceiro pig, o Bad Wolf disse:  
 - *little pig, little pig* dexe me entrar  
 - dijeito nenhum  
 - **Então** eu vou derrubar a sua house  
**Mas** o Bad Wolf não conseguiu **então** ele entrou pela Chimney **entao** ele quemou o rabo e saiu correndo.  
**E** os three little pig viveram em paz.  
 FIM

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

## 3.11 Elementos sistêmico-funcionais presentes na narrativa 6

### 3.11.1 Narrativa 6 - Etapas de organização da narrativa

O quadro seguinte apresenta as etapas de organização de narrativas, as quais foram contempladas na narrativa 6.

Quadro 23 - Narrativa 6 - Das etapas de organização da narrativa

Etapas da narrativa	Título: Three little pigs
<b>Orientação</b>	Once upon a time three little pig's
<b>Complicação</b>	O primeiro pig construiu uma house de straw O segundo pig construiu uma house de sticks O terceiro pig construiu uma house de brick Mas <i>tia</i> um Big Bad Wolf que adorava comer pig's. One day, a Big Bad Wolf bateu na door do Primeiro porquinho pig" - <i>little pig, little pig</i> <u>deixe</u> me entrar. - dijeito nenhum - <b>Então</b> eu vou <u>derrubar</u> a sua house. Então o primeiro pig coreu pra house do segundo pig,. O Bad Wolf disse - <i>little pig, little pig</i> <u>deixeme</u> entrar - dijeito nenhum - <b>Então</b> vou <u>derrubar</u> a sua house Então os dois pig correram para house do terceiro pig, o Bad Wolf disse: - <i>little pig, little pig</i> <u>dexe</u> me entrar - dijeito nenhum - <b>Então</b> eu vou <u>derrubar</u> a sua house
<b>Avaliação</b>	<b>Não apresenta</b>
<b>Resolução</b>	Mas o Bad Wolf não conseguiu então ele entrou pela Chimney entao ele quemou o rabo e saiu correndo.
<b>Coda</b>	E os three little pig viveram em paz. FIM

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 6, assim como a narrativa 5 apresenta não somente as etapas de **orientação** e de **complicação**, mas também as de

**resolução e coda.** Da mesma forma que a narrativa 5, a narrativa 6 não apresenta apenas a **avaliação**. Assim como a narrativa 5, essa narrativa apresenta 80% das etapas de organização de uma narrativa, o que mostra que a criança, autora dessa narrativa, consegue entender, reter, organizar e reorganizar os eventos da história, à medida que as aplica no texto.

Da mesma forma que ocorre na narrativa 5, do total de palavras e de construções em língua inglesa, essa narrativa apresenta apenas 36% de termos em LE. Como já mencionado, esse dado indica que em termos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário em língua inglesa, essa criança precisa ser mais exposta à atividades, exercícios e práticas em sala de aula, conforme sugerido em Lock (1996), para que seu vocabulário seja expandido e aproveitado na produção de narrativas em língua inglesa.

### 3.11.2 Narrativa 6 - Categorias de análise da narrativa

O quadro a seguir apresenta 03 das 04 categorias de análise de uma narrativa. A primeira coluna destaca o tema e a progressão temática; a segunda coluna mostra as referências endofórica e exofórica e a terceira coluna elenca o uso da terceira pessoa.

**Quadro 24 - Narrativa 6 - Categorias de análise da Narrativa**

Tema e Progressão Temática (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito e sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	Referências Endofórica e Exofórica	Uso da terceira pessoa
<p><b>Once upon a time three little pig's</b>  <b>O primeiro pig</b> construiu uma house de straw  <b>O segundo pig</b> construiu uma house de sticks  <b>O terceiro pig</b> construiu uma house de brick            Mas tia um <b>Big Bad Wolf</b> que adorava comer pig's.  <b>One day</b>, a <b>Big Bad Wolf</b> bateu na door do Primeiro porquinho pig”            – little pig, little pig deixe me entrar.            – dijeito nenhum            – <b>Então eu</b> vou derrubar a sua house.  <b>Então o primeiro pig</b> coreu pra house do segundo pig,. O Bad Wolf disse            – little pig, little pig deixeme entrar            – dijeito nenhum            – <b>Então</b> vou derrubar a sua house  <b>Então os dois pig</b> correram para house do terceiro pig, o Bad Wolf disse:            – little pig, little pig dexa me entrar            – dijeito nenhum            – <b>Então eu</b> vou derrubar a sua house            Mas o <b>Bad Wolf</b> não conseguiu <b>então ele</b> entrou pela Chimney <b>entao ele</b> quemou o rabo e saiu correndo.  <b>E os three little pig</b> viveram em paz.            FIM</p>	<p>O primeiro pig            O segundo pig            O terceiro pig            a Big Bad Wolf            eu            o primeiro pig            house do segundo pig            O Bad Wolf            me            sua house            os dois pig            house do terceiro pig            ele            os three little pig</p>	<p>O primeiro pig construiu            O segundo pig construiu            O terceiro pig construiu            um Big Bad Wolf que adorava comer pig's.            a Big Bad Wolf bateu            o primeiro pig coreu            O Bad Wolf disse            os dois pig correram            o Bad Wolf não conseguiu            ele entrou            ele quemou o rabo e saiu correndo            os three little pig viveram</p>

A narrativa 6 é composta por 23 linhas. Vinte delas representam os parágrafos da história, formados por orações coordenadas e frases nominais. Os marcadores discursivos

'mas; então e e' auxiliam na delimitação de 10 desses parágrafos, ao estabelecerem conexões lógicas entre os eventos da narrativa.

Como ocorre nas narrativas 1 a 5, os temas dessa narrativa estão relacionados, em sua maioria, aos participantes. Os participantes, que marcam os temas, ocupam o lugar dos sujeitos das orações principais ou subordinadas. Em apenas 02 parágrafos, o tema refere-se às circunstâncias de tempo.

Há dois temas marcados por circunstâncias temporais. A primeira '*Once upon a time*' é escrita totalmente em língua inglesa, sinaliza o início da narrativa e marca o primeiro tema da narrativa. A rema para esse tema é incompleta, uma vez que é formada apenas pelo participante '*three little pig's*'. Os próximos dois temas são formados pelos participantes '*o segundo pig*' e '*o terceiro pig*'. Em ambas as remas referentes a esses temas, há o processo material '*costruio*', grafado também como '*costruiu*' e '*costriu*', e pelos participantes '*uma house de straw*'; '*uma house de sticks*' e '*uma house de brick*'. O próximo tema é formado pelo participante '*um Big Bad Wolf*'. A rema para esse tema é formado por uma oração subordinada introduzida pela conjunção '*que*', seguida do processo mental '*adorava*' e do participante '*comer pig's*'.

A segunda circunstância temporal '*One day*' marca o novo tema. A rema para esse tema é formada pelo participante '*a Big Bad Wolf*', pelo processo material '*bateu*' e pela circunstância de lugar '*na door do Primeiro porquinho pig*', complementada pelo processo interpessoal '*little pig, little pig deixe me entrar*', em que o modo imperativo é usado, conforme destacado em negrito, e da frase nominal '*dijeito nenhum*'.

O próximo tema é relacionado ao participante '*eu*'. A rema é formada pelo processo material '*vou derrubar*' e do participante '*a sua house*'. O tema seguinte refere-se ao participante '*o primeiro pig*'. A rema é formada pelo processo material '*coreu*' e pela circunstância de lugar '*pra house do segundo pig*'.

O próximo tema refere-se ao participante '*O Bad Wolf*'. A rema é formada pelo processo verbal '*disse*' e processo interpessoal '*little pig, little pig deixeme entrar*', em que o modo imperativo é novamente usado. A frase nominal '*dijeito nenhum*' encerra essa rema. O próximo tema é relacionado ao participante não explicitamente citado '*eu*', cuja rema é formada pelo processo material '*vou derrubar*' e do participante '*a sua house*'. As próximas 5

linhas apresentam a mesma constituição de tema e rema, inclusive com a repetição da maioria dos termos descritos até aqui, diferenciando-se apenas a circunstância de lugar '*para a house do terceiro pig.*'

O próximo tema relaciona-se ao participante '*Bad Wolf*'. As remas são formadas por orações coordenadas, ligadas pelas conjunções '*então*' e '*e*'. Os processos são materiais '*não conseguiu*'; '*entrou*'; '*quemou*' e '*saiu correndo*'. A circunstância de lugar '*pela Chimney*' e o participante '*o rabo*' também compõem essa rema.

O último tema refere-se ao participante '*os three little pig*', cuja rema é formada pelo processo '*viveram*' e pela circunstância de modo '*em paz*'.

Com relação à progressão temática, o marcador discursivo '**então**' é usado cinco vezes, os marcadores '**mas**' e '**e**' ocorrem apenas uma (1) vez, cada. Como ocorre nas narrativas anteriores, o uso desses sequenciadores retrata que essa criança também aplica recursos de oralidade em seu texto escrito, por ainda não apresentar domínio dos demais marcadores discursivos, como por exemplo: em seguida; depois de tudo; assim, etc., os quais, se adequadamente usados, promoveriam uma sequência mais clara e organizada dos eventos da narrativa e trariam mais fluidez ao texto escrito. Apesar de não comprometer o entendimento da narrativa, quanto à progressão temática, pode-se considerar que essa não é desenvolvida adequadamente, uma vez que, a maioria dos eventos é narrada por meio de orações coordenadas, sem o uso dos marcadores conversacionais, nem das conjunções adequadas.

Apesar de usar poucos marcadores conversacionais, para organizar a narrativa e mostrar que a oralidade ainda prevalece no processo de produção textual dessa criança, ao comparar as narrativas 1 a 6, essa criança demonstra que conseguiu entender e reproduzir de forma mais organizada os eventos da história.

Quanto às referências Endofórica e Exofórica, assim como as anteriores, essa narrativa apresenta somente referências endofóricas. Essas referências surgem por meio do uso do

pronome objeto 'me' nas passagens '*little pig, little pig deixe me entrar*', bem como por meio do pronome relativo '*que*' na passagem '*um Big Bad Wolf que adorava comer pig's*'; pelo uso dos artigos definidos e dos grupos nominais '*o primeiro; o segundo; o terceiro pig*'; '*o Bad Wolf*'; '*os three little pig*' e dos pronomes possessivos adjetivos em três passagens: '*a sua house*'. Esse pronome retoma respectivamente o primeiro, o segundo e o terceiro pig. Incluem-se o uso dos pronomes sujeitos (do caso reto) '*eu; ele*' nas passagens: '*eu vou derrubar a sua house*'; '*ele quemou o rabo e saiu correndo*'.

Uma vez que o aluno não participou como personagem da história, não é possível a formação de referências exofóricas nessa narrativa.

O uso das terceiras pessoas, se comparada às narrativas anteriores, apresenta mais material linguístico, apesar de estar em sua maioria em língua materna. Essa narrativa demonstra que essa criança, assim como as demais, se distancia da história e é capaz de entender, organizar os fatos e recontá-los, de maneira a indicar que ela não faz parte da trama. Isso é demonstrado pelos usos de grupos nominais e das formações verbais, que designam as terceiras pessoas, citadas na narrativa e expostas na terceira coluna do quadro 24.

### 3.11.3 Narrativa 6 - Densidade Lexical – Processos de Significados Experienciais

O quadro a seguir descreve a 4ª categoria de análise da narrativa: a densidade lexical, a qual, pode ser considerada alta, assim como nas narrativas anteriores. A composição dos grupos nominais segue a mesma formação dos grupos nominais usados nas narrativas 1, 2, 3, 4 e 5, em que a maioria dos grupos nominais é composta por palavras de língua inglesa e de língua portuguesa. De forma similar à narrativa 5, a narrativa 6 também apresenta uma *defining relative clause* ou uma oração subordinada, que funciona como modificador do big bad wolf. A composição das frases nominais é mesclada em ambas as línguas, com o uso das preposições 'de' 'do', assim como ocorre na narrativa 5. Apesar dos erros de grafia, o leitor dessa narrativa consegue entender sua sequência lógica e referencial.

**Quadro 25 - Narrativa 6 - Densidade Lexical – Processos de significados experenciais**

Etapa: Orientação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Once upon a time	→	three little pig's	→	→	→
Etapa: Complicação					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	→	O primeiro pig	costruio	uma house de straw	→
→	→	O segundo pig	costruiu	uma house de sticks	→
→	→	O terceiro pig	costruiu	uma house de brick	→
→	Mas	→	tia	um Big Bad Wolf que	→
→	→	→	→	adorava comer pig's	→
One day	→	a Big Bad Wolf	bateu	→	na door do Primeiro
→	→	→	→	→	porquinho pig”
→	→	→	→	→	→
→	→	little pig, little pig	deixe	me entrar	dijeito nenhum
→	→	→	→	→	→
→	Então	eu	vou	a sua house.	pra house do segundo
→	Então	o primeiro pig	derrubar	→	pig
→	→	→	coreu	→	→
→	→	O Bad Wolf	→	→	→
→	→	little pig, little pig	disse	me entrar	dijeito nenhum
→	→	→	deixe	me entrar	→
→	Então	→	→	a sua house	para house do terceiro
→	Então	os dois pig	vou	→	pig.
→	→	→	derrubar	→	→
→	→	O Bad Wolf	correram	→	→
→	→	little pig, litte pig	→	me entrar	dijeito nenhum
→	→	→	disse	→	→
→	Então	eu	deixe	a sua house	→
→	Mas	o Bad Wolf	→	→	→
			vou		
			derrubar		
			não		
			conseguiu		
Etapa: Resolução					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	então	ele	entrou	→	pela Chimney
→	então	ele	quemou	o rabo	→
→	e	→	saiu	→	→
			correndo		
Etapa: Coda					
Circunstância	Marcador Discursivo	Participante	Processo	Participante	Circunstância
→	e	os three little pig	viveram	→	em paz. FIM

Dos processos de significados experienciais, a narrativa 6 apresenta, em seu início, a formação adverbial '*once upon a time*' aplicada para circunstanciar o início da narrativa bem como a etapa de **orientação**.

Essa etapa mostra seu participante que é formado pelo grupo nominal '*three little pig's*' e que encerra a **orientação**. Embora não haja menção de processo de natureza alguma, pelo contexto do início da narrativa, é possível pressupor que haveria, nesse momento, um processo existencial, expresso pela formação verbo 'there were'.

A seguir inicia-se a **complicação** por meio de três orações coordenadas assindéticas e sem pontuação adequada. As três orações apresentam a seguinte formação: os participantes são formados por grupos nominais mistos, grafados em ambas as línguas. O processo presente nas três orações é material e é expresso pelo mesmo verbo 'construir', escrito em língua portuguesa e de três formas distintas. Os participantes relacionados a esses processos são formados por grupos nominais mesclados em ambas as línguas.

O primeiro participante é formado pelo grupo nominal misto em ambas as línguas '*O primeiro pig*'. O processo material é expresso pelo verbo, em língua portuguesa, grafado como '*costruio*' (construiu) e o participante relacionado a esse processo é formado pelo grupo nominal '*uma house de straw*', em que há termos de ambas as línguas.

O próximo participante é formado pelo grupo nominal misto em ambas as línguas '*O segundo pig*'. O processo é material, expresso pelo verbo '*costruuiu*' (construiu) e o participante relacionado a esse processo é o grupo nominal misto '*uma house de sticks*'.

O próximo participante da complicação é formado pelo grupo nominal '*O terceiro pig*'. O processo material é expresso pelo verbo '*costruiu*' (construiu) e o participante relacionado a esse processo é formado pelo grupo nominal misto, grafado em línguas portuguesa e inglesa '*uma house de brick*'.

A complicação segue com a oração '*Mas tia um Big Bad Wolf que adorava comer pig's*' e o marcador conversacional 'mas' aponta uma adversidade em relação ao contexto anterior. O processo é existencial, expresso pelo verbo em língua portuguesa e grafado incorretamente, 'tia' (pressupõe-se, nesse contexto, que a criança procurava escrever 'tinha') e o novo participante relacionado ao processo existencial é composto pelo grupo nominal '*um Big Bad*

*Wolf que adorava comer pig's'*, cujo núcleo '*wolf*' é pré modificado pelo grupo nominal '*um big bad*' e pós-modificado pela oração subordinada adjetiva inserida pelo pronome relativo *que* em '*um Big Bad Wolf que adorava comer pig's*'. O uso do caso genitivo, nesse contexto, não é adequado, pois nessa etapa da narrativa a função do '*s*' junto à palavra *pig* é o de indicar plural, não a de indicar uma relação de posse, como funciona em língua inglesa. A orientação é encerrada nesse ponto.

O advérbio '*One day*' indica um novo acontecimento na complicação. O primeiro participante desse acontecimento é formado pelo grupo nominal '*a Big Bad Wolf*' totalmente grafado em língua inglesa. O processo executado é material, expresso pelo verbo '*bateu*' e o advérbio de lugar '*na door do Primeiro porquinho pig*' circunstancia o local em que o processo ocorreu.

O grupo nominal '*little pig, little pig*' introduz o próximo participante dessa etapa. O processo nesse momento é relacional, expresso pela formação verbal, no modo imperativo, *deixe entrar* e pelo participante *me*, que se refere ao falante, o lobo-mau, a qual indica a relação de ordem que o lobo-mau mantém com o porquinho. O porquinho responde que não, por meio da formação adverbial de modo: '*di jeito nenhum*'. Nessa parte, os participantes estão implícitos, *the first little pig* e *the big bad wolf*, e mostram que a oralidade está presente na construção do texto escrito dessa criança.

O marcador conversacional '*então*' sinaliza um novo acontecimento na complicação. O novo participante é expresso pelo uso do pronome '*eu*' que, ao se referir ao lobo-mau ('*big bad wolf*'), introduz uma referência endofórica. O processo é material expresso pelo grupo verbal '*vou derrubar*' e o participante que se relaciona a esse processo é outro grupo nominal composto nas duas línguas '*a sua house*'.

Um novo acontecimento é introduzido na narrativa, por meio do marcador conversacional *então*, o novo participante é formado pelo grupo nominal misto '*o primeiro pig*' que realiza um processo material expresso pelo verbo '*coreu*' (correu). A circunstância de lugar relacionada a esse processo é expressa pela frase nominal preposicionada '*pra house do segundo pig*.' O próximo acontecimento é iniciado por um novo participante, formado pelo grupo nominal '*O Bad Wolf*', que realiza um processo verbal expresso pelo verbo '*disse*'. Esse processo está relacionado ao novo participante da narrativa, formado pelo grupo nominal

'*little pig, little pig*'. O processo nesse momento, também é interpessoal, porque como no processo citado no parágrafo anterior, a formação verbal está no modo imperativo “*deixe entrar*” e pelo participante *me*, que indica a relação entre o falante, o lobo mau e o porquinho. O porquinho responde que não, por meio da formação adverbial de modo: '*di jeito nenhum*'. Nessa parte, assim como no primeiro acontecimento da complicação, os participantes estão implícitos, *the second little pig* e *the big bad wolf*, e continuam a refletir a oralidade presente na construção do texto escrito dessa criança.

O marcador conversacional '*então*' sinaliza um novo acontecimento que não apresenta um novo participante. Esse novo evento é formado por um processo material, expresso pelo grupo verbal '*vou derrubar*'. O participante que se relaciona a esse processo é outro grupo nominal composto nas duas línguas '*a sua house*'.

O novo evento da narrativa é apresentado por meio do marcador conversacional *então*, seguido pelo novo participante, formado pelo grupo nominal misto '*os dois pig*', que realiza um processo material expresso pelo verbo '*correram*'. A circunstância relacionada a esse processo é expressa pela frase preposicionada '*para house do terceiro pig*', também composta nas duas línguas. O último evento da complicação é organizado e escrito na mesma formatação e apresenta os mesmos elementos dispostos nessa etapa da complicação, ou seja, os participantes são compostos por grupos nominais, os processos são verbais e esses são relacionados a um processo interpessoal. O marcador conversacional '*então*' sinaliza um novo acontecimento na complicação. O novo participante é expresso pelo uso do pronome '*eu*' que, ao se referir ao lobo-mau ('*big bad wolf*'), introduz uma referência endofórica. O processo é material, expresso pelo grupo verbal '*vou derrubar*' e o participante que se relaciona a esse processo é outro grupo nominal composto nas duas línguas '*a sua house*'. Esse evento encerra a complicação.

O próximo marcador conversacional '*Mas*' introduz a **resolução**. O primeiro participante é composto pelo grupo nominal “*o Bad Wolf*” que realiza um processo material de polo negativo, expresso pelo advérbio '*não*' e pelo verbo '*conseguiu*'. O próximo evento da resolução é introduzido pelo marcador conversacional '*então*'. O novo participante é indicado pelo pronome '*ele*', que forma uma referência endofórica, retomando o *Big Wolf*. O processo realizado por esse participante é material, expresso pelo verbo '*entrou*' e a frase

preposicionada '*pela Chimney*' indica por onde o participante passou.

O marcador discursivo 'emtao' (então) introduz o último evento da narrativa. O participante, assim como no evento anterior, é expresso pelo pronome 'ele', que insere outra referência endofórica, retomando o '*Big Wolf*' que realiza outro processo material, expresso pelo verbo '*quemou*' (queimou). O participante que se relaciona a esse processo é composto por outro grupo nominal '*o rabo*'.

A conjunção '*e*' introduz o último processo desta etapa, apresentado pelo grupo verbal '*saiu correndo*'. É o uso dessa conjunção que permite ao leitor estabelecer a relação lógica com o participante que realizou o processo anterior a esse sem alterar a progressão temática do parágrafo, nem a disposição lógica dos eventos. A resolução é encerrada nesse ponto.

Assim como ocorre na narrativa 5, a **coda** é introduzida pelo marcador conversacional '*e*'. Em seguida, o participante formado pelo grupo nominal '*os three little pig*' é introduzido na narrativa. O processo relacionado a esse participante é material, expresso pelo verbo *viveram* e pela circunstância de modo '*em paz*', não tão frequentes no encerramento de clássicos infantis, quanto '*felizes para sempre*' usado na narrativa 5.

Após concluir a sexta análise que compõe o corpus desta pesquisa, passa-se à análise da última narrativa, a narrativa 7.

### Narrativa 7

*Thee little pigs.*  
**Era uma vez** *thee little pigs* morava **na forest** **e** *cada um* tinha *uma casa*. *a casa de un* era *de brick e sticks* **e** *a outra* straw **e** *tinha um bad wolf*  **muito mal** **e** *one day* *ele* queria *cones-los*  
*ele diz* abra *a porta* **se não eu a** *derubo* **nunca nunca** **e** *ele* asoprou **e** *derubo* **e** *ele* saiu  
*corendo* **e** *bateu* deixe me *intra* **e** *entro* *na casa do irmão dele* **e** *o wolf* foi **na procina** *casa* **e**  
*falou* aba *a porta* **si nao eu** *derubo* **emtao** *ta* *vocês* pedirão **e** *ele* asoprou **e** *os dois* coreram  
**para casa do outro** **e** *o wolf* tentol **e** *tentol* **e** *falol* aba até que *ele* teve uma ideia **e** *falou* *eu*  
vou pela tail **e** *os pigs* foram *ispertos* **e** *preparou* *un cauderan de água* fervero com calo **e**  
quando ele pulo *Ele sai* corendo **e** *nunca mais* volto **e** *ele* foram **felizes para senpre.**  
**FIM.**

Legenda:

**Negrito:** formações adverbiais ou circunstâncias

*Itálico:* grupos nominais ou participantes

**Negrito e sublinhado:** conjunções ou marcadores discursivos

Sublinhados: verbos ou processos

## 3.12 Elementos sistêmicos-funcionais presentes na narrativa 7

### 3.12.1 Narrativa 7 - Etapas de organização da narrativa

O próximo quadro apresenta as etapas de organização de narrativas, contempladas na narrativa 7.

**Quadro 26 - Narrativa 7 - Das etapas de organização da narrativa**

<b>Etapas da narrativa</b>	Título: Three little pigs
<b>Orientação</b>	Era uma vez thee little pigs morava na forest e cada um tinha uma casa. a casa de un era de brick e sticks e a outra straw e tinha um bad wolf muito mal
<b>Complicação</b>	e one day ele queria cones-los ele diz abra a porta se não eu a derubo nunca nunca e ele asoprou e derubo e ele saiu corendo e bateu deixo me intra e entro na casa do irmão dele e o wolf foi na procina casa e falou aba a porta si nao eu derubo emtão ta vocês pedirão e ele asoprou e os dois coreram para casa do outro e o wolf tentol e tentol e falol aba até que ele teve uma ideia e falou eu vou pela tail
<b>Avaliação</b>	E os pigs foram ispertos
<b>Resolução</b>	e preparou un cauderan de água fervero com calo e quando ele pulo Ele sai corendo e nunca mais volto
<b>Coda</b>	e ele foram felizes para senpre. FIM.

Das etapas descritas em Christie (2005, 2011), a narrativa 7, diferentemente das 1 a 4, que contém (2) duas etapas de organização, das narrativas 5 e 6, que apresentam quatro (4) das cinco (5) etapas citadas em Christie, não somente apresenta as etapas de **orientação**, **complicação**, **resolução** e **coda**, como também a **avaliação**. Assim, no tocante a contemplar as etapas de organização de uma narrativa, essa é a única, das 7 analisadas, que apresenta 100% das etapas. Esse dado mostra que essa criança tem uma boa habilidade para expressar os eventos da história, porque consegue agrupar e organizar os participantes, os processos e as circunstâncias da história, dentro das etapas estabelecidas pela LSF.

Contudo, do total de palavras e de construções em língua inglesa, essa narrativa apresenta o percentual de 11% de termos em LE. O percentual de uso de língua estrangeira mais baixo entre as 7 narrativas. Como já mencionado, esse dado indica que, em termos de aquisição e desenvolvimento de vocabulário e de estrutura de língua inglesa, essa criança precisa ser exposta à várias atividades, vários exercícios e muita prática em sala de aula, conforme sugerido em Lock (1996), para que tanto o vocabulário, quanto as estruturas linguísticas de língua inglesa sejam expandidos e mais bem aproveitados na produção de narrativas em língua estrangeira.

### 3.12.2 Narrativa 7 - Categorias de análise da narrativa

O quadro seguinte mostra 03 das 04 categorias de análise de uma narrativa, que compõem essa narrativa. A primeira coluna refere-se ao tema e à progressão temática. A segunda coluna destaca as referências endofórica e exofórica e a terceira o uso das terceiras pessoas.

**Quadro 27 - Narrativa 7 - Categorias de análise da narrativa**

<b>Tema e Progressão Temática</b> (Grifos da pesquisadora: <i>negrito e itálico</i> destacam as circunstâncias; <i>negrito</i> destaca os participantes; <i>negrito e sublinhado</i> destacam os marcadores discursivos e conjunções.)	<b>Referências Endofórica e Exofórica</b>	<b>Uso da terceira pessoa</b>
<p><i>Era uma vez</i> <b>thee little pigs</b> morava na forest <b>e cada um</b> tinha uma casa. a casa de un era de brick e sticks e a outra straw <b>e</b> tinha <b>um bad wolf muito mal</b> <b>e one day ele</b> queria cones-los  <b>ele</b> diz abra a porta <b>se não eu</b> a derubo nunca <b>e ele</b> asoprou e derubo <b>e ele</b> saiu corendo <b>e</b> bateu deixo me intra <b>e</b> entro na casa do irmão dele <b>e o wolf</b> foi na procina casa <b>e</b> falou aba a porta <b>si nao eu</b> derubo <b>então ta vocês</b> pedirão <b>e ele</b> asoprou <b>e os dois</b> coreram para casa do outro <b>e o wolf</b> tentol e tentol <b>e</b> falol aba <b>até que ele</b> teve uma ideia <b>e</b> falou <b>eu</b> vou pela tail <b>e os pigs</b> foram isperitos <b>e</b> preparou un cauderan de água fervero com calo <b>e quando ele</b> pulo Ele sai corendo <b>e</b> nunca mais volto <b>e ele</b> foram felizes para senpre. FIM.</p>	<p>cada um            a casa de un            e a outra            ele            eu            me            na casa do irmão dele            o wolf            procina casa            os dois            casa do outro            os pigs</p>	<p>thee little pigs morava            cada um tinha            a casa de un era            e tinha um bad wolf muito mal            ele queria            ele diz            ele asoprou e derubo            ele saiu corendo e bateu            entro na casa do irmão dele            o wolf foi ... e falou            ele asoprou            os dois coreram            o wolf tentol e tentol e falol            ele teve uma ideia e falou            os pigs foram isperitos e preparou            ele pulo            Ele sai corendo e nunca mais volto            ele foram felizes para senpre.</p>

A narrativa 7 é composta por 13 linhas e dois parágrafos. Assim como ocorre na narrativa 3, apesar de tentar organizar a história em parágrafos, a delimitação para esses não está bem estabelecida, conforme a formatação do texto, uma vez que, os temas e os marcadores discursivos *e; se não; então tá; até que; e quando*, usados na narrativa, não estabelecem início e final claros para os parágrafos.

Assim como as narrativas 1 a 6 apresentam, os temas que compõem essa narrativa estão centrados nas circunstâncias de tempo e de participantes, esses últimos ocupando o lugar do sujeito da oração. A formação adverbial '*Era uma vez*' inicia e circunstancia temporalmente a narrativa e é o primeiro tema da história. Não há rema para esse tema.

O próximo tema é marcado pelo participante '*thee little pigs*'. A rema é formada pelo processo material '*morava*' e da circunstância '*na forest*', seguidos pela oração coordenada '*e cada um tinha uma casa*'. A circunstância de lugar '*a casa de un*' marca o novo tema, cuja rema é composta pelo processo existencial '*era*', complementado pela frase preposicionada '*de brick e a outra straw*'. A próxima passagem é iniciada por um processo existencial '*tinha*', que expressa o sentido de existir, seguido do participante '*um bad wolf muito mal*'. Esse participante não ocupa o lugar de sujeito da oração, mas sim de complemento ao processo existencial usado na passagem.

O próximo tema refere-se a uma circunstância temporal '*one day*'. A rema é formada pelo participante '*ele*', pelo processo material '*queria cones*' e pelo participante '*-los*'. O próximo tema volta a se referir ao participante '*ele*', cuja rema é formada pelo processo verbal '*diz*' e pelo participante '*abra a porta se não eu a derubo*', composto por duas orações. A primeira no modo imperativo, a qual denota um processo interpessoal, e a segunda, uma oração subordinada de condição. O participante '*ele*' é o novo tema. Os processos materiais '*asoprou e derubo*' marcam a rema. O próximo tema é representado pelo participante '*ele*'. A rema é composta pelo processo '*saiu correndo*' seguido das orações coordenadas '*e bateu deixo me intra*' '*e entro na casa do irmão dele*.' O participante '*o wolf*' marca o novo tema, cuja rema é formada pelo processo material '*foi*', pelo circunstanciador '*na procina casa*' e pelas orações coordenada '*falou aba a porta*' e subordinada '*si não eu derubo então ta vocês pedirão*' e pela oração coordenada '*e ele assoprou*'.

O participante '*os dois*' marca o próximo tema, seguido pelo processo material '*coreram*' e pelo circunstanciador de lugar '*para casa do outro*'. O próximo tema refere-se ao participante '*o wolf*' e do processos materiais '*tentol e tentou*' e do verbal '*falou aba*'.

O próximo tema é formado pelo participante '*ele*' e a rema é formada pelo processo mental '*teve*' e do participante '*uma ideia*' e pelo processo verbal '*falou*'. Essa rema continua na oração coordenada '*eu vou pela tail*'.

O participante '*os pigs*' marca o próximo tema e a rema é formada pelo processo comportamental '*foram*' e pelo modificador '*ispertos*'. A oração coordenada '*preparou um cauderan de agúa ferveno com calo*' completa a rema.

O penúltimo tema é formado pelo participante '*ele*'. A rema é composta do processo material '*pulo*' e pelas orações coordenadas '*ele sai correndo e nunca mais volto*'. O último tema é formado pelo participante '*ele*' e a rema é composta pelo processo existencial '*foram*' e pela frase adjetiva '*felizes para sempre*'.

Com relação à progressão temática, essa ocorre, em sua maioria, por meio do marcador discursivo 'e', em 16 diferentes lugares da narrativa, ora funcionando como conjunção, ora como marcador discursivo, independentemente do sentido e da conexão de ideias que procura expressar. Como nas narrativas anteriores, o uso excessivo desse marcador retrata que a criança aplica um padrão de oralidade, ao escrever seu texto, talvez por ainda não ter domínio do padrão escrito e nem de ter sido exposta a práticas em sala de aula, que visem a familiarização com os demais marcadores discursivos. Os demais marcadores discursivos '*se não*'; '*então tá*'; '*até que*' e '*e quando*' usados na narrativa, promovem uma sequência mais lógica para os eventos que formam o contexto em que esses marcadores são usados, o que traz mais fluidez ao texto escrito.

Apesar das muitas marcas de oralidade, em comparação às narrativas 1 a 6, essa narrativa é a que mais apresenta orações coordenadas e subordinadas na composição das remas, a fim de organizar os eventos da história e manter o encadeamento das ideias.

Quanto às referências Endofórica e Exofórica, assim como as anteriores, essa narrativa apresenta somente referências endofóricas, pelo uso das seguintes classes de palavras: uso de artigos e pronomes indefinidos, ao compor grupos nominais, os quais se referem aos porquinhos, como se pode ver nas seguintes passagens: “*cada **um** tinha uma casa. a casa de **um** era de brick e sticks e a **outra** straw*”. Os pronomes pessoais do caso reto '*ele*', '*eu*', '*vocês*'; oblíquo '*los*' '*a*' e possessivo adjetivo também são usados na narrativa, além de grupos nominais que ora retomam os porquinhos, ora referem-se ao lobo-mau, conforme destacados em negrito nas passagens: “*e tinha **um** bad wolf muito mal*” [...] “***ele** queria cones-**los***” [...] ***ele** diz abra a porta se não **eu a** derubo nunca nunca e **ele** asoprou e derubo e **ele** saiu corendo e bateu deixe **me** intra e entro na casa do irmão **dele***” [...] “***eu** derubo então ta **vocês** pedirão e **ele** asoprou e **os dois** coreram para casa do outro*” [...] '***ele** teve uma ideia e falou **eu** vou pela tail*” [...] “***ele** pulo **Ele** sai corendo*” [...] “***ele** foram felizes para senpre.*”

Além das passagens acima, as formações '*cada um*'; '*a casa de um*'; '*e a outra*'; '*na casa do irmão dele*'; '*procina casa*'; '*os dois*'; '*casa do outro*'; '*os pigs*' referem-se aos três porquinhos e às suas casas, o que pode indicar que essa criança tem um bom domínio das

referências textuais, pelo menos em língua materna.

Quanto às formações que apontam o uso das terceiras pessoas, essa narrativa é a que apresenta mais material linguístico, apesar de apenas 9% do texto estar grafado em língua inglesa. Essa narrativa demonstra que essa criança, assim como as demais, se distancia da história e é capaz de entender, organizar os fatos e recontá-los, de maneira a indicar que ela não faz parte da trama. Isso é demonstrado pelos usos de grupos nominais e das formações verbais, que designam as terceiras pessoas, citadas na narrativa e expostas na terceira coluna do quadro 27.

### **3.12.3 Narrativa 7 - Densidade Lexical – Processos de Significados Experienciais**

O quadro a seguir descreve a 4ª categoria de análise da narrativa: a densidade lexical. Essa categoria, apesar dessa narrativa apresentar 90% de sua composição em língua portuguesa, deve ser considerada alta. O uso de língua inglesa se deu na composição dos grupos nominais e corresponde a 9% do texto. A criança, autora dessa narrativa, diferentemente das da narrativas 5 e 6, não usou nenhum tipo de oração subordinada, mas usou várias coordenadas. A narrativa é escrita em períodos simples e compostos por coordenação, em que figuram grupos ou frases nominais. A composição das frases nominais é mesclada, em ambas as línguas, mais frequentemente em língua portuguesa, com o uso das preposições 'de' 'do', assim como ocorre nas demais narrativas. Apesar dos erros de grafia, em ambas as línguas, o leitor dessa narrativa também consegue entender sua sequência lógica e referencial.

É importante citar que, diferentemente das outras 6 narrativas que compõem o corpus desta pesquisa, como pode-se notar, essa foi escrita predominantemente em língua materna. O uso de língua inglesa está restrito a poucos grupos ou frases nominais e apenas a uma formação adverbial de lugar. Nenhuma formação verbal foi construída em inglês.

Ao mesmo tempo, essa narrativa é a única que apresenta as cinco (5) etapas citadas em Christie (2005), conforme já dito. Isso demonstra que a criança foi capaz de entender a história e organizar suas etapas, a fim de recontá-la, mas que, apesar de ser uma habilidade que se mostra desenvolvida em língua materna, ainda precisa ser muito aprendida e aplicada em língua inglesa.



Dos processos de significados experienciais, a narrativa 7 apresenta a formação adverbial '*Era uma vez*', a qual circunstancia o início da história, bem como a etapa de **orientação**.

Os primeiros participantes são apresentados por meio do grupo nominal '*thee little pigs*'. O processo realizado é material, expresso pelo verbo '*morava*', grafado em língua portuguesa, e a primeira circunstância de lugar é formada pela frase preposicionada '*na forest*' composta por língua portuguesa e inglesa. O marcador discursivo 'e', insere uma nova informação a essa etapa. O novo participante é formado pelo grupo nominal '*cada um*', que retoma, por referência endofórica, os primeiros participantes da história – *thee little pigs*. O processo realizado por esse participante é material, expresso pelo verbo '*tinha*' e o próximo participante, que se relaciona a esse processo, é formado pelo grupo nominal '*uma casa*'. A **orientação** é expandida pela referência endofórica, formada pelo grupo nominal '*a casa de un*', o qual retoma o participante anterior. O processo realizado é existencial, descrito pelo verbo '*era*' e o novo participante é expresso pela frase nominal preposicionada '*de brick e sticks*'. O próximo participante é introduzido por outra referência endofórica, formada pelo grupo nominal '*a outra*' e que se refere a casa do outro porquinho. O processo é expresso por uma elipse, uma vez que não é escrito, mas, por meio do termo '*straw*', é possível perceber que esse grupo nominal refere-se ao mesmo processo existencial citado anteriormente e que tem '*straw*' como participante. Aqui a orientação é encerrada.

A **complicação** é iniciada pelo marcador discursivo 'e', seguido de um processo existencial, expresso pelo verbo '*tinha*', cujo sentido é o de 'haver, existir'. O grupo nominal '*um bad wolf muito mal*' designa o próximo participante que se relaciona a esse processo.

O marcador discursivo 'e' seguido pelo advérbio de tempo '*one day*' sinalizam um novo evento da complicação. O novo participante é expresso pelo grupo nominal, representado pelo pronome '*ele*', o qual, por referência endofórica, retoma o participante anterior '*um bad wolf muito mal*'. O processo realizado é material, pelo uso do grupo verbal '*queria cones*' (queria comê-los), que estabelece relação com o grupo nominal, representado pelo pronome oblíquo, '*los*'.

Ao continuar a complicação, uma nova referência endofórica introduz o próximo participante, por meio do pronome '*ele*', ao referir-se ao lobo-mau. O processo é verbal,

expresso pelo verbo 'diz', cujo participante é constituído por uma oração subordinada (*embedded clause*), em que há um processo interpessoal, marcando a relação social de poder entre o lobo e os porquinhos, expressa pela formação verbal, no modo imperativo, 'abra' e pelo participante desse processo formado pelo grupo nominal 'a porta'. O marcador discursivo 'se não' sinaliza uma ameaça e complementa a última situação-problema. Os próximos participantes são formados por duas referências endofóricas, expressos pelos pronomes 'eu' e 'a' ao referirem-se, respectivamente, ao lobo-mau e à primeira casa do primeiro porquinho. O processo é material, descrito pelo verbo 'derubo' (*derrubo*). Sem usar a pontuação adequada, a criança apresenta, por meio dos advérbios 'nunca nunca', a reação do porquinho à ameaça do lobo-mau.

A complicação segue com novos acontecimentos, os quais são inseridos na história por meio do marcador discursivo 'e', além de várias referências endofóricas, que sinalizam a predominância da oralidade na produção da narrativa.

O marcador discursivo 'e' introduz o novo acontecimento. O pronome 'ele' constitui a referência endofórica, ao referir-se ao lobo mau, que realiza dois processos materiais, expressos pelos verbos 'assoprou' (assoprou) e 'derubo' (derrubou). O participante desses processos não está expresso, mas é possível subentendê-lo na formação do grupo nominal 'a casa do primeiro porquinho'.

Em seguida, o marcador discursivo 'e' insere outra situação problema. O pronome 'ele', por referência endofórica refere-se, nesse momento, ao primeiro porquinho que é o novo participante. Esse realiza um processo material expresso pelas formações verbais 'saiu correndo' (saiu correndo) e 'bateu'. O participante do último processo não está expresso, mas seria provavelmente composto pelo grupo nominal 'na porta da casa do segundo porquinho'. O novo acontecimento é inserido por um processo interpessoal, expresso pelo grupo verbal 'deixe intra' (deixe entrar), no modo imperativo, e pelo participante, o pronome 'me'. O marcador discursivo 'e' traz uma solução para esse problema. O participante deste processo está subentendido, ou seja, *o primeiro porquinho*, que realiza um processo material 'entro' (entrou) seguido de um circunstanciador de lugar, formado pela frase preposicionada, 'na casa do irmão dele'. A referência endofórica, nesse momento, retoma o primeiro porquinho, por meio do pronome possessivo 'dele.'

Um novo evento é introduzido na complicação pelo marcador discursivo 'e', seguido do novo participante composto pelo grupo nominal '*o wolf*'. O verbo '*foi*' denota um processo material e o circunstanciador de lugar '*na procina casa*' completa o evento. O marcador discursivo 'e' insere um novo processo verbal para esse participante, expresso por '*falou*'. O participante desse processo é formado por uma oração subordinada (*embedded clause*) composta pelo verbo '*aba*' (*abra*), no modo imperativo, que denota um processo interpessoal. O participante que se relaciona a esse processo é composto pelo grupo nominal '*a porta*'.

O próximo problema da complicação é introduzido pela conjunção '*si nao*' (se não), cujo sentido é o de ameaça. A referência endofórica composta pelo pronome '*eu*', insere o novo participante, que realiza um processo material, expresso pelo verbo '*derubo*' (derrubo).

Nesse momento, surge a primeira etapa de **avaliação** da narrativa. O marcador discursivo '*emtão ta*' e (então tá), seguido pelo novo participante, o pronome '*vocês*', o qual realiza um processo teoricamente verbal, expresso pelo verbo '*pedirão*' (pediram), retrata como o lobo-mau se sentiu e como reagiu ao comportamento desobediente dos porquinhos.

A consequência desse sentimento traz à narrativa uma nova **complicação**, cuja introdução é feita pelo marcador de discurso 'e'. A referência endofórica composta pelo pronome '*ele*', que se refere ao lobo-mau, introduz o novo participante. O processo realizado é material '*asoprou*' (assoprou), cujo participante '*a casa do segundo porquinho*' não está expresso.

O próximo evento da complicação é introduzido pelo marcador discursivo 'e', seguido do novo participante, composto pelo grupo nominal '*os dois*', que também forma uma referência endofórica, ao retomar os dois primeiros porquinhos. O processo realizado é material, expresso pelo verbo '*coreram*' (correram) e o circunstanciador de lugar '*para casa do outro*', formado por uma frase preposicionada que, simultaneamente, ao formar uma referência endofórica, retomando o terceiro porquinho, complementa esse evento.

O marcador 'e' introduz o novo acontecimento. O novo participante é composto pelo grupo nominal escrito em língua portuguesa e inglesa '*o wolf*'. Esse participante realiza dois processos: o primeiro material, expresso pelos verbos '*tentol e tentol*' (tentou), ligados pela conjunção 'e'. O participante desse processo, '*a casa do segundo porquinho*', não está explícito. O segundo processo é verbal, descrito pelo verbo '*falol*' (falou). O participante desse processo

é expresso por apenas um termo '*aba*' (abra). Esse termo sugere que deveria existir uma oração subordinada (*embedded clause*), no modo imperativo '*aba*' (abra a porta), para tornar a passagem clara.

A expressão '*até que ele teve uma ideia*', formada pelas preposições '*até que*', seguida do participante '*ele*', referência endofórica por retomar o lobo-mau; pelo processo mental, expresso pelo verbo '*teve*' e pelo participante, formado pelo grupo nominal '*uma ideia*', introduz uma nova situação-problema, a qual é complementada por um segundo processo, desta vez verbal, expresso pela conjunção '*e*' em conjunto ao verbo '*falou*'. O participante desse processo é composto por uma oração subordinada (*embedded clause*) '*eu vou pela tail*'. A análise dessa oração não foi possível de realizar, uma vez que, por razões de grafia, não é possível imprimir sentido à oração. A complicação é encerrada.

A **avaliação** é introduzida pelo marcador discursivo '*e*', seguido pelo novo participante formado pelo grupo nominal '*os pigs*', grafado em língua portuguesa e inglesa. O processo é comportamental, expresso pelo verbo '*foram*' e o participante desse processo é o termo '*ispertos*' (espertos), ao descrever como os porquinhos se comportaram e reagiram às ameaças do lobo-mau.

A conjunção '*e*' aponta mais um processo realizado pelo último participante, desta vez material, expresso pelo verbo '*preparou*' (prepararam). A partir desse processo inicia-se a **resolução**. O participante que se relaciona a esse segundo processo é composto pelo grupo nominal '*un cauderan de água fervero com calo*', em que o núcleo *água* é pré e pós-modificado por frases preposicionadas.

O marcador discursivo '*e*' insere os últimos acontecimentos da resolução. O circunstanciador '*quando ele pulo*', formado pela conjunção temporal '*quando*', seguido do novo participante, o pronome '*ele*', referência endofórica que se refere ao lobo-mau, e o processo material realizado por esse participante, sinaliza o momento em que os últimos acontecimentos da resolução ocorrem. O novo participante, o pronome '*ele*', forma outra referência endofórica, ao retomar o lobo-mau. Os processos realizados são materiais, expressos, respectivamente, pelo verbo '*saiu*' e pela circunstância de modo '*correndo*' e pela circunstância temporal '*nunca mais voltou*' (nunca mais voltou). A resolução é encerrada nesse momento da narrativa.

Assim como ocorre nas narrativas 5 e 6, a **coda** é introduzida pelo marcador conversacional 'e'. Em seguida, o novo participante, expresso pelo pronome '*ele*' (eles), forma uma referência endofórica, ao retomar os três porquinhos. O processo é material, expresso pelo verbo *foram*, com sentido de '*viveram*' e pela circunstância de modo '*felizes para sempre*' (felizes para sempre), comumente usado em clássicos infantis.

Após a apresentação das análises das 7 narrativas, a seguinte seção irá tratar da discussão dos resultados obtidos por meio dessas análises.

### 3.13 Discussão dos resultados

Esta seção tem a finalidade de discutir os resultados obtidos pela análise das sete narrativas, que formam o corpus deste estudo, a fim de responder às perguntas de pesquisa, as quais nortearam este trabalho, transcritas abaixo:

1. Como se caracterizam as produções escritas em inglês por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental?
2. Como o professor pode dar sequência ao trabalho, com base em clássicos infantis em língua inglesa, a fim de que as crianças se apropriem das etapas que compõem a narrativa, segundo os preceitos da Teoria Sistêmico-Funcional, e que ainda não são dominadas nesta fase escolar?

Assim, os objetivos dessas análises foram o de mostrar as características dessas narrativas e, a partir dessas características, apontar sugestões que possam auxiliar o professor de língua inglesa a usar clássicos infantis em suas aulas, a fim de desenvolver em seus alunos o domínio das etapas que compõem a produção de narrativas em língua estrangeira, bem como das categorias que estão envolvidas na produção de textos narrativos, conforme os preceitos da Teoria Sistêmico-Funcional, como apresentados nos Capítulo 1.

Os resultados foram resumidos nos quadros a seguir, os quais foram elaborados seguindo os critérios aplicados nas análises, a partir dos elementos sistêmicos usados pelas crianças, para escreverem suas narrativas.

O quadro seguinte mostra quais etapas de organização de narrativas: a orientação; a complicação; a avaliação; a resolução e a coda são contempladas nas narrativas.

**Quadro 29 - Narrativas 1 a 7 - Etapas da narrativa**

	Orientação	Complicação	Resolução	Avaliação	Coda
Narrativa 1	Sim	Sim	Não	Não	Não
Narrativa 2	Sim	Sim	Não	Não	Não
Narrativa 3	Sim	Sim	Não	Não	Não
Narrativa 4	Sim	Sim	Não	Não	Não
Narrativa 5	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Narrativa 6	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Narrativa 7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Dentre essas etapas, a de orientação e complicação são contempladas nas 7 narrativas. As etapas de resolução e coda aparecem em 3 das 7 narrativas e a etapa de avaliação é contemplada em apenas 1 das 7 narrativas, o que faz dessa última etapa a menos aplicada.

A partir desse resultado, a primeira característica que pode ser apontada é a de que as etapas de orientação e complicação são constituintes de narrativas dessa natureza. Dessa forma, é possível afirmar também que essas etapas são mais rapidamente aprendidas por crianças nessa fase escolar, por servirem como norteadores daquilo que faz o leitor prestar atenção na história. Em outras palavras, nessa fase a criança já aprendeu que, para chamar a atenção de seu leitor, seu texto tem de apresentar essas etapas de organização, uma vez que essas apresentam uma circunstância de tempo, que dá o início da história, e os participantes da trama. Sem esses elementos a história não se desenrola, o que os torna informações primordiais, sem as quais não há como entender o enredo.

Quanto à aplicação das etapas de avaliação, resolução e coda, como já foi dito, ao se observar o Quadro 6, que mostra o percentual de uso de palavras em língua inglesa nas narrativas, percebe-se que à medida que as etapas de organização são contempladas nas narrativas, menor é o uso de palavras e construções em língua inglesa. Isso pode ser considerado outra característica de narrativas produzidas por alunos com o perfil desse grupo.

Dado o breve período de tempo, 3 meses, que esses alunos tiveram seu primeiro contato escolar com o inglês, é possível dizer que esse é um resultado natural do processo de aprendizagem dessas crianças. Segundo Lock (1996), citado no Capítulo 1, no período inicial de aprendizagem, os alunos conseguem desenvolver um léxico limitado e controlam poucas estruturas linguísticas, juntamente a algumas expressões convencionalizadas, o que os levam a

ter poucas opções para se expressarem, o que pode ser visto nos seguintes exemplos, retirados das narrativas: *three little pigs, o big bad wolf, a house of straw, uma house de brick, once upon a time, one day*.

Isso pode indicar que os alunos necessitam ser mais expostos à atividades que permitam que tanto o vocabulário, quanto as construções linguísticas sejam apreendidos, a fim de que sirvam de base, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para tanto, Lock (1996), sugere que se trabalhe com algumas opções metodológicas, as quais denomina '*input*', ou fornecimento de informação, momento em que os alunos são expostos a exemplos de língua, para que aprendam a expressar significados na LE, e que é composto por três etapas: modo, percepção e nível, e '*practice*' a prática, momento em que os alunos usam determinadas estruturas linguísticas, para aprenderem a usar os termos e as construções adequadas, a fim de alcançarem seu objetivo comunicativo, e que também é composta por três etapas: o canal, a interação e a produção.

Essas etapas serão retomadas à medida que figurarem como sugestão para o trabalho do professor, o que responderá à 2ª pergunta dessa pesquisa.

### 3.14 Narrativas 1 a 7 - Categorias de análise de narrativas

O quadro a seguir apresenta o uso de Tema e Rema nas narrativas, bem como a estrutura que o aluno aplicou para compô-los.

**Quadro 30 - Narrativas 1 a 7 - Uso de Tema e Rema**

Categoria de Análise: Tema e Rema	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Tema + Rema composta por frases/grupos nominais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tema + Rema composta por orações coordenadas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Tema + Rema composta por orações subordinadas	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não

Dentre as formações destacadas no quadro, percebe-se que em todas as 7 narrativas, os temas apresentam remas compostas por frases e grupos nominais e por orações coordenadas. A partir desse resultado, essa poderia ser considerada outra característica de narrativas semelhantes às que serviram de corpus para essa pesquisa. Já a presença de temas que têm remas compostas por orações subordinadas ocorre apenas em 2 narrativas.

Esse resultado, por sua vez, indica que o professor precisa expor seus alunos a atividades que busquem desenvolver a habilidade de escrita de orações compostas por subordinação. Aprender a desenvolver orações subordinadas em língua inglesa confere ao aluno mais capacidade para expressar os sentidos e significados desejados na língua estrangeira, além de manter a lógica e a conexão adequadas das ideias contidas no texto. Essa necessidade se apóia no que Halliday e Matthiessen (2004) denominam de **quarto princípio da lexicogramática** na perspectiva da GSF, citado no capítulo 1. Segundo esse princípio, as orações podem funcionar como componentes de outras orações ou de grupos de frases ou palavras. O que significa dizer que, à medida que o aluno vê a necessidade de expandir informações com referência a determinado tema, as orações subordinadas podem auxiliá-lo nessa tarefa. Assim, as aulas de inglês devem não apenas expor a criança a sentenças formadas por orações desse tipo, mas também levá-la a produzir tais orações para o propósito da comunicação.

Para tanto, a partir das atividades sugeridas por Lock (1996), a segunda etapa, a de produção, envolve algumas atividades que podem auxiliar o professor a aplicar atividades que levem os alunos a desenvolver a habilidade acima. A etapa de produção envolve 7 situações de aprendizagem, as quais exigem muita atenção e dedicação dos alunos, são elas: 1) completar sentenças; 2) transformar sentenças; 3) completar textos; 4) sequência textual; 5) transformação textual; 6) reconstrução textual e 7) criação textual.

Dentre as atividades listadas acima, as de número 3) completar textos e 4) sequência textual podem ser aplicadas em conjunto, a fim de levar o aluno a perceber como os constituintes linguísticos se relacionam e exprimem sentido. A atividade 3 trata de apresentar escolhas, ou seja, dar *input* para o aluno, a partir do contexto de determinado texto, e levá-lo a escolher a forma mais adequada para preencher os espaços em branco, deixados no texto pelo professor, a fim de que no final da atividade o aluno perceba que suas escolhas devem ter mantido a inteligibilidade do texto, por meio da coesão e coerência textuais. A atividade 4 complementa a 3, uma vez que se destina a fazer com que o aluno saiba identificar e usar os conectivos adequados, para manter a coesão e coerência textuais, a partir de determinado contexto.

A partir dessas atividades, é possível afirmar que o aluno, à medida que for mais frequentemente exposto a situações de ensino semelhantes a essas, em sala de aula, passe a desenvolver a habilidade de produção de textos que expressem significados na língua inglesa.

Essa prática visa também colaborar com os resultados apresentados no Quadro 31, Progressão Temática, que será comentado a seguir.

O próximo quadro elenca os marcadores discursivos e as conjunções usadas pelos alunos em suas narrativas, bem como o número de vezes que esses termos foram aplicados na composição de cada história.

**Quadro 31 - Narrativas 1 a 7 - Progressão Temática**

Categoria de Análise: Marcadores Discursivos/conjunções	Narrativas – Número total de uso						
	1	2	3	4	5	6	7
E	3	1	3	2	22	2	20
Aí	0	0	4	0	3	0	0
Mas	0	0	0	0	0	2	0
Então	0	0	0	0	0	7	1
Se não	0	0	0	0	0	0	2
Até que	0	0	0	0	0	0	1
Tipos de marcadores e conjunções usados nas narrativas	1	1	2	1	2	3	5

Como pode-se perceber, esses termos garantem a progressão temática das narrativas, porque são os marcadores discursivos que estabelecem a relação lógica dos parágrafos de uma narrativa. A falta dos marcadores discursivos ou seu uso de forma inadequada faz com que 1) o texto não expresse o autor quer dizer, ou 2) o texto escrito mostre marcas de oralidade, desviando-se de sua modalidade escrita. A presença desses termos em textos escritos é de fundamental importância, pois garantem que o significado e o sentido desejados sejam expressados de forma clara e assertiva. Os marcadores discursivos usados nas narrativas foram *e; aí; mas; então; se não; até que*.

Ao observar o Quadro 31, percebe-se que entre os termos citados acima, o marcador 'e' foi o único usado nas 7 narrativas. Observa-se também que nas narrativas 5 e 7, esse marcador foi usado em média 20 vezes, o que trouxe marcas de oralidade muito acentuadas à essas narrativas, enquanto que nas demais narrativas 'e' foi usado, em média, de 2 a 3 vezes. O marcador 'aí' foi usado em 02 narrativas, 3 e 5. Apesar de não ter sido usado tantas vezes, em

comparação ao uso de 'e', esse marcador, por sua natureza, já traz marcas de oralidade à narrativa. O marcador '**mas**' foi usado somente na narrativa 6; '**se não**' e '**até que**' somente na narrativa 7. O número de vezes que esses marcadores foram usados é, em média, 2 vezes por narrativa. O marcador '**então**' foi usado 1 vez na narrativa 6, e **7 vezes** na narrativa 7. O número de vezes que esse último marcador foi usado no texto, também trouxe marcas de oralidade à narrativa, assim como ocorreu na narrativa 5.

Ao observar os tipos de marcadores discursivos usados em cada narrativa, percebe-se que ao passo que a narrativa apresenta menos etapas de organização, menos marcadores discursivos contém, como se pode notar nas narrativas 1, 3 e 4, nas quais as crianças usaram apenas 01 tipo de marcador e na narrativa 2, em que a criança usou dois tipos de marcadores. Essas quatro narrativas apresentam apenas 02 etapas de narrativa. Na narrativa 5 a criança usou 02 tipos de marcador discursivo, contudo um deles foi usado 22 vezes, já na narrativa 6 o aluno usou 3 tipos de marcadores. Ambas as narrativas apresentam 04 etapas de organização. Na narrativa 7, o aluno usou 5 tipos de marcadores discursivos e é a única que apresenta todas as etapas de organização da narrativa.

A partir desse resultado, essa seria uma outra característica de narrativas semelhantes a essas. Em outras palavras, o quadro 31 reflete que se os alunos souberem escolher e aplicar os marcadores discursivos corretos e adequados, mais possibilidade de organizar suas narrativas, de acordo com as etapas citadas em Christie, existe.

Como se pôde notar pelas análises, em todas as narrativas há marcas de oralidade, promovidas pelo uso dos marcadores discursivos. Isso indica que os alunos necessitam expandir seu conhecimento linguístico com referência à modalidade oral e escrita e serem expostos a atividades que os levem a aprender a usá-los conforme, não somente o contexto que circunda o texto, mas também conforme a modalidade textual: escrita ou falada.

Como já citado, dentre as atividades descritas por Lock (1996), a de número 4, denominada sequência textual, pode ser uma sugestão para que o professor pratique esses marcadores discursivos com seus alunos, a fim de que esses ampliem seu vocabulário e sejam capazes de realizar as escolhas adequadas, conforme sua necessidade comunicativa. Além disso, essa prática também serve para que o aluno perceba como os marcadores discursivos são fundamentais não só na organização do texto, mas também na expressão do significado e

sentido desejados.

Outra categoria que deve ser observada nas narrativas é a das referências endofóricas e exofóricas, as quais também colaboram com a manutenção da lógica textual e por isso deve ser desenvolvida nas crianças, desde os anos escolares iniciais.

O quadro a seguir trata da ocorrência das referências usadas nas narrativas analisadas.

**Quadro 32 - Narrativas 1 a 7 Referências Endofórica e Exofórica**

Categoria de Análise: Referências Endofórica - Exofórica	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Referência Endofórica	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Referência Exofórica	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

As referências textuais, assim como os marcadores discursivos e as conjunções, são termos e formações, conforme já citado, que garantem a manutenção do tópico central do texto. A falta de referências textuais ou a aplicação de pronomes ou grupos nominais, por exemplo, que não retomem seus referentes, pode trazer ao texto ambiguidade e, por sua vez, promover a quebra do assunto, principalmente na modalidade escrita.

A partir da observação do Quadro 32, constata-se que nas 7 narrativas, os alunos usaram apenas de referência endofórica para retomarem os tópicos centrais e manterem a linearidade textual. Isso é um indício positivo, porque, como já citado no Capítulo 1 e nas análises do Capítulo 3, a referência exofórica só ocorre no momento em que aquilo que qualquer participante se referir existir fora do texto e passar a fazer parte desse contexto, por meio da fala de algum participante. Para que se consiga aplicar referências exofóricas em narrativas, é preciso que o narrador seja um participante da história. Essa necessidade ocorre, porque, dessa forma, como participante ele(a) vê, sente, percebe, ouve outros participantes que não foram linguisticamente colocados no contexto da história. Nesses casos, esses participantes anteriormente não concretizados pela fala, passam a existir, exatamente porque por meio das referências endofóricas esse participante é verbalizado.

Assim como os marcadores discursivos, aprender a lidar com as referências textuais é uma situação que as aulas de língua inglesa devem promover, com a finalidade de que o aluno, além de desenvolver seu conhecimento a respeito do léxico dessa língua, também aprenda a usar esses elementos, ao compor narrativas, das quais foram ou não participantes.

Essa seria outra característica dessas narrativas. Como as crianças que compuseram as narrativas não participaram da história e já estão no final do EF 1, elas já aprenderam a usar outras classes de palavras ou outras formações linguísticas que retomem os participantes citados na história, dentro da trama, e que estabelecem relações de referência entre si.

Dentre as atividades descritas por Lock (1996), a de número 5, transformação textual, seria uma sugestão adequada para o professor aplicar em algumas de suas aulas, a fim de praticar ambas as referências, tanto endofórica como exofórica. Isso é possível porque em atividades assim, o professor leva o aluno a reescrever um texto, com base em um texto original, assim como fizeram com a história dos Três Porquinhos, de modo que esse segundo texto seja designado para outro contexto ou propósito comunicativo.

Ou seja, ao lerem a história esses alunos têm um propósito comunicativo que é o de conhecer a história, os participantes, os processos e as circunstâncias que formam todo o enredo. Já na reescrita desse texto como uma narrativa, o aluno tem de ser consciente de que seu propósito comunicativo é outro, ou seja, agora ele tem de contar a história a alguém. Para tanto, o aluno deve ter bom comando do léxico e de determinadas estruturas linguísticas, como por exemplo: as classes dos pronomes; os tempos; vozes e modos verbais; os tipos de advérbios; os substantivos; as classes de palavras que funcionam como modificadores, além da pontuação, a fim de alcançar seu novo propósito comunicativo. Isso significa que, se o aluno não tiver ainda internalizado esse conjunto de informações linguísticas, essa atividade ainda não deverá ser aplicada, porque, provavelmente não surtirá o resultado desejado.

Como se pode notar, o conhecimento de pronomes e da formação de grupos nominais é essencial para que seja possível ao aluno desenvolver uma narrativa, em que os participantes sejam citados e retomados por seus referentes de forma apropriada, a fim de manter a coerência e coesão textuais.

Os grupos nominais e os pronomes estão inseridos em outra categoria que compõe todos os textos produzidos. Essa categoria é denominada Densidade Lexical, cuja formação, como já citada no Capítulo 1 e demonstrada nas análises do Capítulo 3, ocorre por meio de grupos nominais; dos processos e das circunstâncias. Os próximos três quadros se dedicam a expor como essas categorias figuraram nessas narrativas.

O quadro a seguir mostra o número de participantes usados nas narrativas, bem como

suas formações. Por comporem os participantes das narrativas, os grupos nominais podem ocupar tanto o lugar de sujeito, quanto de objetos, assim como de complementos de natureza nominal e de referentes textuais. Isso faz com que estejam dispostos em vários lugares da história e que representem grande parte da densidade lexical.

**Quadro 33 - Narrativas 1 a 7 - Densidade Lexical – Participantes**

Categoria de Análise: Participantes	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Participantes formados por pronomes	1	1	0	1	7	4	15
Participantes formados por grupos ou frases nominais	10	13	16	13	26	24	15
Participantes formados por orações subordinadas	0	0	0	0	2	1	0
Total de participantes da narrativa	11	14	16	14	35	29	30

A partir da observação do Quadro 33, constata-se que nas 7 narrativas, os participantes apresentam 3 formações distintas: aquelas em que os participantes são formados por pronomes; aquelas em que são formados por grupos ou frases nominais e as que são formadas por orações subordinadas. Do total de 149 participantes constantes nas sete narrativas, há 29 formados por pronomes, 117 formados por grupos ou frases nominais e 3 formados por orações subordinadas. Os participantes formados por grupos nominais e pronomes compreendem a maior parte das narrativas. Chega-se à conclusão de que os participantes com maior incidência são os formados por grupos ou frases nominais, os quais, conforme comentado nas análises, seguem a ordem de modificação adequada, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, bem como os formados por pronomes.

Dessa forma, essa seria mais uma característica dessas narrativas, o uso de grupos ou frases nominais e pronomes na formação dos participantes da história.

Já aqueles participantes formados por orações subordinadas representam a minoria do texto. Diante disso, é possível afirmar que essas crianças ainda não dominam essa composição, que é naturalmente usada na língua materna e na modalidade oral.

Dentre as atividades descritas por Lock (1996), as atividades de **completar sentenças**, que consiste em completar adequadamente os espaços deixados em branco pelo professor e **completar textos**, que consiste em escolher, a partir de determinado contexto, a forma mais adequada para preencher os espaços em branco e manter a inteligibilidade do texto, podem ser adaptados para terem seu enfoque nas diferentes possibilidades de composição de

participantes, em que as formações por meio de orações subordinadas do tipo, *relative clauses*, por exemplo, sejam evidenciadas e praticadas, a fim de levarem o aluno a desenvolver sua capacidade de escolha, conforme sua necessidade comunicativa.

O próximo quadro elenca os tipos de processos usados nas narrativas. Por estarem relacionados as formações verbais, essa categoria é fundamental na composição das narrativas, o que torna essencial o desenvolvimento de vocabulário, assim como o ensino das estruturas verbais, envolvendo a formação dos tempos, modo e vozes verbais.

**Quadro 34 - Narrativas 1 a 7 - Densidade Lexical – Processos**

Categoria de Análise: Processos	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Material	x	x	x	x	x	x	x
Existencial	-	-	x	-	x	x	x
Relacional	-	-	-	-	-	-	-
Verbal	x	x	x	x	x	x	x
Mental	-	-	-	-	x	-	x
Comportamental	-	-	-	-	-	-	x
Total de tipos de processo por narrativa	2	2	3	2	4	3	5

Ao observar esse quadro, percebe-se que todas as narrativas apresentam, pelo menos, 02 tipos de processos e, dentre os tipos de processos descritos no Capítulo 1, nesse grupo de narrativas os processos Material e Verbal ocorrem nas 7 narrativas. Por se tratar de narrativas do tipo “*Fairy Tales*”, isso pode ser considerado outra característica desse grupo de narrativas, uma vez que esses processos são usados em todas as histórias. Nas narrativas 1, 2 e 4, há o uso 02 tipos de processos: material e verbal e em todas há apenas 02 etapas de organização: orientação e complicação. Nas narrativas 3 e 6, há o uso de 03 processos: material, existencial e verbal. O que se destaca entre essas duas últimas narrativas é o fato de que, apesar de apresentarem os mesmos processos de significação, não apresentam o mesmo número de etapas de organização. A narrativa 3 apresenta 02 etapas de organização: orientação e complicação, enquanto que a narrativa 6 apresenta 04 etapas de organização: orientação, complicação; resolução e coda. A narrativa 5 apresenta 04 tipos de processos: material, existencial, verbal e mental e, quanto às etapas de organização, essa narrativa apresenta 4 etapas: orientação; complicação; resolução e coda, assim como a narrativa 6. Para a

composição da narrativa 7, o aluno aplicou 05 tipos de processos: material, existencial, verbal, mental e comportamental e essa é a única narrativa que apresenta as 5 etapas de organização: orientação, complicação, resolução, avaliação e coda.

Outra característica importante a ser destacada é a de que, por tratarem-se de narrativas do tipo *Fairy Tales*, os processos material e verbal são os mais esperados que figurem na contação dessas histórias, fato que foi percebido pela conclusão das análises.

A partir dessa observação, é possível considerar que quanto mais tipos de processos de significação o aluno for capaz de aplicar no texto, maior é a possibilidade de sua narrativa apresentar mais etapas de organização, uma vez que essas etapas dependem dos processos de significação para serem compostas, o que pode ser considerado outra característica desse grupo de narrativas.

Para o desenvolvimento e a prática desses processos pelos alunos, dentre as atividades descritas por Lock (1996), a de **transformar sentenças** pode ser uma atividade que auxilie o professor a promover essa prática em suas aulas, uma vez que essa tarefa consiste em, a partir de um modelo sentencial, por exemplo, uma sentença afirmativa, levar o aluno a praticar as formas interrogativas e negativas dessa mesma sentença. Para tanto, entre outras classes de palavras, a classe dos verbos deverá receber maior enfoque, pois, ao passo que o aluno desenvolve vocabulário relacionado a essa classe, é possível que aumente a capacidade dessa criança em aplicar, em suas narrativas, os processos de significação com maior desenvoltura.

O Quadro a seguir apresenta as circunstâncias que as crianças usaram em suas narrativas.

**Quadro 35 - Narrativas 1 a 7 - Densidade Lexical – Circunstanciadores**

Categoria de Análise: Circunstanciadores	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Temporal	2	2	1	2	3	2	5
Local	2	0	1	0	5	4	2
Total de circunstanciadores	4	2	2	2	8	6	7

De acordo com Gouveia (2008), citado no Capítulo 1 deste trabalho, o uso desse elemento, dentre outros, é importante para que um texto seja considerado uma narrativa, uma vez que as circunstâncias indicam localização temporal e espacial tanto iniciais quanto em relação à sequenciação lógica dos eventos da história. Ainda, segundo Gouveia (2008), isso

ocorre porque a narrativa apresenta um padrão de estrutura composto por etapas, que começa com referência temporal referindo-se ao quando, o que pode ser visto por meio dos seguintes exemplos retirados das narrativas analisadas: *Era uma vez.... Once upon a time ... one day ... Passaram-se os dias...* . Depois a narrativa apresenta uma referência espacial, relacionada ao onde, que pode ser vista por meio dos seguintes exemplos, também retirados dessas narrativas: *... na forest ... até a house of the first little pig ... para a house do second little ...* entre outros circunstanciadores de lugar, sem os quais não seria possível dar a sequenciação lógica da narrativa.

Pela observação desse quadro, percebe-se que todas as narrativas apresentam circunstanciadores temporais. Já com referência aos circunstanciadores locais, duas das narrativas não os apresentam. Ao comparar essa última ocorrência com os elementos que compõem os temas das narrativas, percebe-se que há temas compostos por circunstanciadores temporais, mas não locais. Os circunstanciadores locais compõem as remas das narrativas, o que pode ser considerado outra característica dessas narrativas, pois uma vez que não são citadas no início da sentença ou da oração, podem não ser memorizadas e lembradas pelo aluno com a mesma frequência que as circunstâncias temporais são.

Assim, dentre as atividades propostas por Lock (1996), a de **reconstrução textual** parece ser uma boa atividade para levar o aluno a desenvolver atenção a esse elemento sistêmico, uma vez que essa atividade consiste em escrever um texto a partir da combinação de informações que o aluno recebe, por meio de uma folha com figuras e pequenos trechos de textos, que são a base para que o aluno produza um texto a partir dessas pistas. No caso da história “*The Three Little Pig*”, essas figuras podem destacar, via ilustrações ou por pequenos trechos textuais, tanto as circunstâncias temporais como as locais, para que os alunos, a partir do conhecimento prévio da história contada pela professora, combinem as ilustrações com seus respectivos trechos textuais e, a partir desse momento, recriem a narrativa e a reproduzam na escrita, aprendendo assim a usar adequadamente as circunstâncias temporais e locais, a fim de organizar os eventos que serão contados.

O próximo e último quadro mostra se os alunos usaram a terceira pessoa, a fim de contar a história, a partir do original narrado pela professora.

**Quadro 36 - Narrativas 1 a 7 - Uso de terceira pessoa na narrativa**

Categoria: Uso de terceira pessoa	Narrativa						
	1	2	3	4	5	6	7
Grupos nominais refletindo o uso de terceira pessoa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Processos refletindo o uso de terceira pessoa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Segundo Christie (2005), outro aspecto que aponta que o aluno desenvolveu bem sua habilidade de escrever narrativas é quando esse passa a usar a terceira pessoa, em vez da primeira, ao compor suas histórias. Christie (2005) justifica que esse aspecto é relevante no desenvolvimento da habilidade escritora da criança porque, mesmo na escola, durante o processo inicial de aprendizagem de textos escritos, as crianças usam a primeira pessoa em vez da terceira para relatarem experiências, uma vez que, nesse período da vida escolar, ainda não conseguem estabelecer relações claras que propiciem o distanciamento entre o evento ocorrido, seus participantes e o evento a ser contado. Desta forma, à medida que conseguem discernir quando usar as terceiras pessoas em vez da primeira na redação de suas histórias, essa criança demonstra que está se tornando capaz de fazer as escolhas linguísticas adequadas, a fim de contemplar o objetivo de escrever narrativas.

Ao observar o Quadro 36, percebe-se que todas as narrativas apresentam o uso de elementos sistêmico-funcionais, tais como grupos nominais e processos, que refletem o uso de terceiras pessoas nas histórias, o que pode indicar que essas crianças, mesmo reescrevendo uma história em língua estrangeira, já têm desenvolvida a capacidade de se distanciar dos acontecimentos da história, para recontá-las, por escrito, na posição de autor.

Essa pode ser outra característica que essas narrativas apresentam, uma vez que, segundo Christie (2005), ao se distanciarem das experiências imediatas e escreverem sobre outros fatos, os alunos mostram que conseguem lidar com vários tipos de conhecimento e informações que estão distantes do autor e que ocorrem nas circunstâncias, com os participantes e por meio dos processos que compõem a história. Ainda, segundo a autora, essa habilidade deve ser desenvolvida na escola, por meio de textos lidos pelos professores aos alunos e por textos produzidos por eles durante as aulas.

Uma vez que a língua escrita é aprendida, desenvolvida e aperfeiçoada na escola, Lock (1996) sugere uma atividade que pode auxiliar no desenvolvimento e no aperfeiçoamento dessa habilidade e pode ser aplicada pelo professor de língua estrangeira: a atividade denominada **criação textual**, que ocorre quando os alunos produzem textos completos, a

partir de um outro texto usado como fonte. Essa atividade visa que os alunos observem e apreendam a linguagem e as características de um determinado tipo de texto e consigam produzir seus próprios textos com as mesmas características daquele que foi lido ou contado pelo professor e que serviu como modelo, o que se assemelha à tarefa aplicada pela professora da turma na última aula, conforme citado no Capítulo 2, e que possibilitou a formação do corpus desta pesquisa. Dessa forma, como mencionado na Fundamentação Teórica, aprender as diferenças de organização gramatical entre a língua escrita e a língua falada é uma tarefa relevante no processo escolar e pode ser promovido pelas atividades anteriormente sugeridas.

Sinteticamente, como resposta à pergunta de pesquisa 1, conforme a perspectiva da LSF, todas as narrativas apresentam como características gerais, dentre as etapas de organização, segundo a LSF, o uso das etapas de **orientação** e **complicação**. As etapas de **resolução** e **coda** figuram em 03 das 07 narrativas e a de **avaliação** é contemplada em apenas 1 das narrativas. As categorias de **tema e rema**; **progressão temática**; **referência endofórica** e **densidade lexical** composta por **participantes**; **processos** e **circunstanciadores**, bem como o uso da **terceira pessoa** figuram em todas as narrativas.

Como resposta à pergunta de pesquisa 2, as sugestões de atividades denominadas **completar sentenças**; **transformar sentenças**; **completar textos**; **sequência textual**; **transformação textual**; **reconstrução textual** e **criação textual**, citadas em Lock (1996), podem ser combinadas e recombinaadas, conforme apontadas no decorrer deste capítulo, pelo professor de LE, à medida que esse perceba que seu aluno necessita de nova oportunidade para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, por meio do contato direto com o sistema de língua estrangeira a que estiver sendo exposto, contato esse que pode ocorrer com o uso de clássicos infantis como apoio para aulas de produção de narrativas.

Após analisar o corpus desta pesquisa, apresentar as características e sugerir atividades que possam auxiliar o professor de língua estrangeira, mais especificamente neste trabalho, de língua inglesa, chega-se à conclusão desta pesquisa, momento em que os comentários com referência ao trabalho em geral, aos resultados, às limitações encontradas durante a execução deste trabalho serão feitos. Além desses comentários, sugestões com referência a trabalhos futuros que possam complementar esta pesquisa serão feitas, uma vez que nunca se pretendeu esgotar o assunto aqui estudado. Sendo assim, a seguir passa-se ao capítulo da conclusão.

## CONCLUSÃO

Este trabalho analisou sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, as características organizacionais presentes em sete narrativas produzidas em inglês e português, a partir da contação, em sala de aula de língua inglesa, do clássico infantil '*The Three Little Pigs*' e da aplicação de sequências didáticas especialmente desenvolvidas para essas aulas, conforme descrito no Capítulo 2 desta pesquisa.

As análises tiveram como embasamento teórico os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, como citados em Halliday (1994 e 2005); Matthiessen e Halliday (1997) e Halliday e Matthiessen (2004) e seus seguidores como expostos na Fundamentação Teórica e, mais especificamente, conforme os trabalhos de Christie (1998, 2005 e 2011). O uso dessa fundamentação teórica justifica-se pelo fato de que, conforme citado no Capítulo 1, a Linguística Sistêmico-Funcional além de ser uma teoria de descrição gramatical, também fornece instrumentos de descrição que são úteis para a análise de textos. (GOUVEIA, 2009, p. 14). O uso desses instrumentos possibilitou a análise do corpus desta pesquisa. Como citado na introdução e no capítulo 1, também foi utilizado o modelo de análise de narrativas desenvolvido por Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007), conforme abordado nos trabalhos de Christie (1998, 2005 e 2011).

Esse corpus é composto por sete narrativas, produzidas por sete crianças, alunos do Ensino Fundamental I de uma escola municipal localizada na periferia de uma cidade do Vale do Paraíba/SP, que tiveram aulas de língua inglesa como língua estrangeira, uma vez por semana, em horário alternativo ao horário das aulas regulares.

Os procedimentos metodológicos seguiram, de forma ampla, os procedimentos etnográficos aplicados ao campo educacional e, particularmente, à perspectiva da pesquisa qualitativa-interpretativista ao buscar, por meio da análise detalhada desse corpus, observar o resultado de ações que tiveram lugar em uma sala de aula, permitindo assim mostrar as características das narrativas que compõem esse corpus, as quais envolvem o uso dos

elementos sistêmico-funcionais de organização textual, formados pelas seguintes etapas: orientação; complicação; avaliação; resolução e coda, as quais coincidem com o modelo de análise de narrativas de Labov e Waletzky (1967) e Labov (2007); e pelas seguintes categorias de análise de narrativas, conforme os preceitos da teoria sistêmico-funcional: tema e progressão temática; referências endofórica e exofórica; uso de terceira pessoa e densidade lexical, sendo a última constituída pelos elementos sistêmico-funcionais: participante; processos e circunstâncias.

Conforme dito na introdução, este trabalho teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento de narrativas, em inglês, produzidas pelos alunos descritos anteriormente e, mais especificamente, pretendeu examinar a caracterização dessas narrativas, pela perspectiva Sistêmico-Funcional, a fim de fornecer subsídios que possam auxiliar o professor de LE a aprimorar o ensino de narrativas nas séries iniciais, por meio de sugestões que possibilitem ao professor dar sequência ao trabalho com clássicos infantis em língua inglesa, para que os alunos, nessa fase de aprendizagem, venham a dominar as etapas que compõem a produção de narrativas, em língua inglesa e em ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos, as narrativas foram dispostas a partir daquela que apresenta o menor número de etapas de organização para aquela que apresenta todas essas etapas. A disposição das análises foi feita de maneira que, à medida que as análises fossem feitas, fosse possível perceber a ordem crescente do uso dessas etapas nas narrativas.

Os resultados mostram que quanto ao uso de palavras em língua inglesa e o uso de etapas de organização nas narrativas, a primeira característica que pôde ser percebida é a de que, à medida que as etapas de organização são contempladas nas narrativas, o número de palavras em língua inglesa diminui e o número de palavras em língua portuguesa aumenta. Isso pode apontar que a criança domina tais etapas, porém em língua materna. Dessa forma, o professor pode se aproveitar dessa habilidade já desenvolvida e aplicar atividades que façam com que a criança desenvolva a mesma habilidade na produção de textos em língua inglesa.

Quanto as etapas de organização, outra característica apontada pelos resultados é a de que, dentre as 5 etapas de organização: orientação; complicação; avaliação; resolução e coda, as duas primeiras são contempladas em narrativas dessa natureza, o que pode ser um indício de que essas etapas são mais rapidamente aprendidas, porque servem como norteadores daquilo que chama a atenção do leitor e o faz se interessar e prestar atenção na história.

Conforme Lock (1996), ao iniciar a aprendizagem de língua estrangeira, o aluno desenvolve um léxico limitado e controla poucas estruturas linguísticas, juntamente a algumas expressões convencionalizadas.

Desta forma, para possibilitar que o aluno expanda seu léxico e as estruturas linguísticas que permeiam a composição de textos não somente orais, mas também escritos, conhecimento esse que fará com que o aluno aprenda a construir e a usar as 5 etapas de organização textual descritos pela GSF, as atividades de *input*, ou fornecimento de informação, sugeridas por Lock (1996), denominadas por modo; percepção e nível e prática, as quais foram expostas no decorrer deste trabalho, parecem capazes de colaborar positivamente no processo de aprendizagem de língua estrangeira de crianças em fase inicial de estudos.

Dentre as etapas que formam as atividades de *input*, a **prática** é o momento em que os alunos usam determinadas estruturas linguísticas para alcançarem seu objetivo comunicativo. Conforme Lock (1996), a prática é composta por três outras etapas: o canal, a interação e a **produção**. A esse trabalho interessa, particularmente, a de **produção**, uma vez que essa etapa busca levar a criança a produzir textos não somente orais, mas também escritos, sendo o último objeto de análise deste trabalho.

Assim, parece interessante que o professor faça uso das atividades que permeiam a etapa da prática, para que essas atividades contribuam para o desenvolvimento dos elementos linguísticos que darão suporte ao aluno, a fim de que esse possa aprender e a usar as 5 etapas de organização textual, ao produzir narrativas, a partir da contação de histórias.

Quanto as categorias de análise de narrativas: tema e rema (progressão temática); referências endofórica e exofórica e uso de terceira pessoa, os resultados mostram que todas as narrativas analisadas apresentam tema e rema, em que os temas apresentam remas compostas por frases e grupos nominais e por orações coordenadas. Contudo, a formação de remas por orações subordinadas aparece apenas em 2 das 7 narrativas analisadas.

Esse resultado sugere que o professor precisa expor seus alunos à atividades que procurem desenvolver a habilidade de escrita de orações compostas por subordinação, a fim de conferir-lhes mais informação linguística, para que expressem os sentidos e os significados desejados em língua estrangeira. Além disso, conforme Halliday e Matthiessen (2004), as orações podem funcionar como componentes de outras orações ou de grupos de frases ou de palavras, o que torna o trabalho com períodos subordinados tão necessário, quanto o trabalho com períodos simples ou coordenados.

Outra característica com relação a progressão temática, trata do conhecimento e do uso de marcadores discursivos. Os resultados das análises desses elementos nas narrativas mostram que dentre os diversos marcadores que a língua oferece, os usados pelas crianças foram: **e; aí; mas; então; se não; até que**. Outro resultado mostrou que ao se observar os tipos de marcadores usados nas narrativas, a narrativa que apresenta menos etapas de organização, também apresenta menos marcadores discursivos. Isso mostra que a exposição e a prática desses marcadores é outra medida necessária, a fim de que os alunos expandam seu vocabulário e conhecimento a respeito das diferentes funções e sentidos que podem ser apreendidos a partir do uso dessa classe de palavras.

Com relação as referências endofórica e exofórica e ao uso de terceira pessoa, os resultados mostram que, como as crianças não participaram dos eventos da história, **somente a referência endofórica** foi aplicada. Uma vez que os alunos já estão no final do Ensino Fundamental 1, eles já aprenderam a se distanciarem dos eventos da narrativa e a vê-los como acontecimentos que envolveram terceiras pessoas, além de já saberem usar alguns termos ou

formações linguísticas que permitem que os participantes da história sejam citados e retomados ao longo da trama. Para que os alunos aperfeiçoem a capacidade de contar pela modalidade escrita uma história que ouviram, o domínio dos pronomes e dos grupos nominais, além dos marcadores de discurso, já comentados, é da mesma forma, necessário, uma vez que o uso inadequado desses elementos pode comprometer a coerência e a coesão textuais.

Quanto aos elementos que compõem a densidade lexical: os participantes; os processos e as circunstâncias, os resultados mostram que os grupos nominais formados por substantivos e adjetivos e por pronomes constituem a maioria dos participantes, enquanto que a ocorrência de grupos nominais compostos por orações subordinadas (*dependent clauses*) é baixa. Entre os processos, em todas as narrativas há o uso de pelo menos 02 processos, sendo que desses o material e o verbal ocorrem em todas as narrativas. Com relação aos circunstanciadores, os resultados mostram que todas as narrativas apresentam circunstanciadores temporais, os quais também compõem os temas das narrativas. Os circunstanciadores locais são contemplados em 05 das 07 narrativas e ocorrem nas remas, conforme Downing e Locke (2006), pode ser que isso ocorra porque esses circunstanciadores não são citados no início das sentenças ou das orações, o que pode contribuir para que não sejam lembrados rapidamente, quando a criança escreve sobre o que ouviu.

Conforme Lock (1996), a etapa de produção, aquela em que o aluno é colocado a praticar o que aprendeu e está aprendendo, é composta por 7 situações de aprendizagem: 1) completar sentenças; 2) transformar sentenças; 3) completar textos; 4) sequência textual; 5) transformação textual; 6) reconstrução textual e 7) criação textual.

No decorrer desta pesquisa, essas etapas foram indicadas como sugestões para as diferentes situações encontradas pelas análises das narrativas. As sugestões foram feitas, ao levar em consideração os elementos sistêmico-funcionais faltantes em cada narrativa, o que mostrou que todas as situações de aprendizagem citadas são indicadas em aulas de produção textual em língua inglesa, porque aprender a organizar as informações obtidas por meio da

oralidade, a fim de reorganizá-las e contá-las na forma escrita é uma tarefa importante no processo de aprendizagem de língua estrangeira.

Como os resultados mostraram, há atividades que podem auxiliar o professor de LE a promover tais situações de desenvolvimento linguístico, a fim de garantir que seus alunos, à medida que sua vida escolar caminha, aperfeiçoem, a partir das habilidades criadas na língua materna, as habilidades necessárias para tornar o aluno um usuário de língua estrangeira mais consciente do processo de entender e criar significados em língua inglesa.

Como as narrativas analisadas neste trabalho foram escritas em língua inglesa e língua portuguesa, essa composição, de certa forma, representou uma limitação para que as análises pudessem apontar apenas o aproveitamento da língua inglesa. Outra limitação foi a formatação que as narrativas apresentaram, por nenhuma delas apresentar paragrafação nem pontuação adequadas. Soma-se a essa limitação, o uso do termo 'Fim' e do grupo nominal '*The End*' usados para encerrar as narrativas. Pela razão de ora figurarem na complicação da narrativa, ora na resolução, ora na coda, só foi possível perceber que as crianças entendem que esse termo tem a função de encerrar a história, contudo na maioria das narrativas, os alunos não estabeleceram um lugar de encerramento para essas narrativas, tanto que o aplicaram em diferentes etapas do texto.

Contudo, o que mais trouxe limitações às análises foi a defasagem de conhecimento em língua portuguesa, tanto em relação ao modo de organizar a narrativa, o que ocorre por meio da repetição de apenas alguns marcadores discursivos, o que pode ser indício de que essas crianças não dominam ainda esses elementos linguísticos, mesmo em sua língua materna, como pela grafia aplicada às palavras usadas nos textos. Apesar de não ser o enfoque deste trabalho, essa constatação não pôde deixar de ser mencionada, dado o fato de que essas crianças estão, como já citado, no último ano do Ensino Fundamental I e nessa fase de aprendizagem, conforme Christie (2005), é esperado que as crianças dominem o sistema gráfico de sua língua, por já terem sido expostos a textos lidos e escritos durante os anos escolares iniciais.

Embora tenha representado uma limitação para a condução das análises, ao mesmo tempo, esse dado pode servir como objetivo para estudos futuros, no tocante à interferência que o nível de competência em língua materna desenvolvida pelo aluno exerce sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois conforme afirma John-Steiner (1985 apud CASTRO, 2011) “estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira tanto em situação de imersão como em contexto escolar apontam o fato de que a aprendizagem da língua estrangeira se apóia no nível de desenvolvimento da língua materna.” (CASTRO, 2011, p.2). Além disso, segundo a autora, da mesma forma que a criança em fase escolar de desenvolvimento da habilidade escritora associa os processos da língua falada à atividade de escrita, durante o processo de aprendizagem de língua estrangeira, em ambiente escolar, “a criança se apóia nas estratégias cognitivas que já desenvolveu na língua materna, e pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.” (CASTRO, 2011, p.2). A partir dessa perspectiva, não seria prudente deixar de apontar como limitação para essa pesquisa a defasagem em língua materna apresentada pelas crianças, em todas as narrativas, como citado anteriormente. Fica, portanto, a sugestão de continuidade de estudos, uma vez que este trabalho, nunca teve a pretensão de esgotar o assunto com referência à análise de narrativas dessa natureza e produzidas por crianças nessa fase escolar.

Ao refletir sobre o que os alunos possam ter aprendido por meio desse projeto, a partir dos resultados mostrados pelas análises das narrativas, é possível afirmar que por meio da produção das histórias em forma de narrativas, essas crianças demonstraram que foram capazes de compreender o que escutaram; de reter e de processar a história contada pela professora, bem como foram capazes de reproduzir a história em um texto escrito, utilizando alguns elementos sistêmico-funcionais para expressarem sentidos e organizarem suas ideias, mesmo ao mesclarem a língua inglesa com a materna. Ao observar as análises é perceptível que esses alunos desenvolveram, cada um à sua maneira e dentro de suas limitações linguísticas, seu conhecimento com referência ao vocabulário de língua inglesa, à determinadas estruturas de língua inglesa, como por exemplo, ao usarem grupos e frases nominais em suas narrativas, bem como alguns sequenciadores e circunstanciadores temporais

e locais, que auxiliaram na organização lógica das narrativas.

Embora a contação de histórias infantis e a subsequente produção de narrativas apresentem traços positivos quanto à contribuição que podem trazer no processo de aprendizagem de LE, pela criança em ambiente escolar, como apontaram os resultados deste trabalho, não se pode afirmar, nem querer supor, contudo, que o uso da contação de histórias seja a solução para as diversas dificuldades apresentadas pelos diversos perfis dos alunos em fase inicial de aprendizagem de língua inglesa, mas, ao mesmo tempo, é crucial que se reconheça seu papel relevante no processo de aquisição de língua estrangeira de crianças em ambiente escolar.

Ao refletir sobre o que os professores integrantes do projeto puderam aprender por meio de suas aulas, a partir de conversas com a professora desta turma, como já citado no capítulo 2, foi possível perceber que ao levar em consideração os princípios da LSF no planejamento, na elaboração e na implementação das sequências didáticas, a percepção da professora com relação à produção de conhecimento desses alunos foi pautada nesses princípios, o que a levou a perceber que o conhecimento de língua inglesa das crianças, que no início das aulas era limitado, após um período de mais ou menos cinco semanas, tanto o vocabulário quanto o conhecimento de determinadas estruturas linguísticas foram expandidos. Esse fato, segundo a própria professora, a motivava a continuar com a implementação das sequências didáticas e com o uso das histórias infantis durante suas aulas.

As considerações da professora da turma, bem como os resultados apresentados pelas análises do corpus deste trabalho levam esta pesquisadora à reflexão de que a LSF pode contribuir sobremaneira na percepção de como o aluno produz conhecimento em língua estrangeira e de quais são suas limitações. Essa percepção é necessária ao professor de LE para que esse busque apoio nos preceitos da LSF a fim de fazer escolhas conscientes acerca do que ensinar e, principalmente, de como ensinar e avaliar o que seu aluno aprendeu e precisa aprender, para que esse se torne um usuário efetivo da língua estrangeira, capaz de entender, processar e exprimir os significados desejados nessa língua.

Como foi possível perceber pelos resultados obtidos das análises e pelas sugestões apresentadas no decorrer desta pesquisa, a Linguística Sistêmico-Funcional tem muito a apoiar as ações a serem tomadas fora e em sala de aula, desde o momento em que um curso de língua estrangeira é pensado, enquanto se prepara e se define o conteúdo a ser ensinado, no momento em que as sequências didáticas são desenvolvidas, durante a aplicação dessas sequências e, sobretudo, no momento em que os alunos estejam demonstrando o produto dessas aulas, particularmente no modo escrito. Assim, o aporte da LSF neste trabalho se justifica, uma vez que além de ser um modelo teórico que possibilita a análise de textos orais e escritos, por meio de instrumentos de descrição, de técnica e de uma metalinguagem, a LSF também leva em consideração o contexto, a função e o papel social que a aprendizagem de línguas, seja materna ou estrangeira, desempenha em relação à formação do indivíduo e da sociedade.

Assim, o presente trabalho espera ter colaborado para que se possa entender um pouco mais a respeito da colaboração que o uso de clássicos infantis, em aulas de língua inglesa, pode oferecer ao processo de ensino aprendizagem de crianças em fase inicial de estudos dessa língua.

Finalmente, espera-se que este trabalho também possa contribuir para a reflexão dos professores de língua inglesa, não somente do Ensino Fundamental I mas também do II, uma vez que, salvo o caso de projetos como o que permitiu que esse trabalho fosse feito, o ensino de língua estrangeira nas escolas da rede pública é instituído apenas no Ensino Fundamental II, o que, apesar do público estudantil pertencer a uma faixa etária maior, não afasta a possibilidade de usar clássicos infantis como apoio para iniciar a aquisição de língua estrangeira, por meio dos elementos sistêmico-funcionais.

## REFERÊNCIAS

BANZARIM, Milene. *Metodologias de Pesquisas Aplicadas ao Contexto de Ensino-Aprendizagem e Línguas*. Campinas: UNICAMP, 2008.

BARBARA, Leila. A Teoria Sistêmico-Funcional e o Ensino. In: NININ, M. O. G., ROMERO, Tania R. S. (org) *Linguística Sistêmico-Funcional como Instrumento na Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 103-109.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CASTRO, Solange T. R. CEP/UNITAU 497/11. Projeto de Pesquisa: *Desenvolvimento da escrita de narrativas em língua estrangeira: Inglês e em língua materna em um contexto escolar de educação fundamental*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011.

\_\_\_\_\_. A Formação Docente Colaborativa à Luz da Linguística Sistêmico-Funcional: A Linguagem de mediação e de Representação. *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*. v. 4, n. 1, p. 22-33, 2011.

CHAPELLE, C.A. Some notes on Systemic-Functional Linguistics. *English/Linguistics* 511 October, 28, 1998. disponível em <[www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html](http://www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html)> Acesso em abril 2013.

CHRISTIE, Frances. *Literacy and Schooling*. London and New York: Routledge, 1998. p. 47-73.

\_\_\_\_\_. *Language Education in the Primary Years*. Sidney: University of New South Wales Press Ltd, 2005.

\_\_\_\_\_. Developing and Implementing Genre-Based Pedagogy: A Systemic Functional Linguistic Perspective. *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*. v. 4, n. 1, p. 1-21, 2011.

CRUZ, Osilene M.S.S. *A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística: uma perspectiva sistêmico-funcional*. 2012. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOWNING, A.; LOCKE, P. *English Grammar. A University Course*. 2. ed. UK: Routledge, 2006.

FERREIRA, Márcia de A. Para gêneros discursivos: Linguística Sistêmico-Funcional. *Linguagens e Diálogos*. v. 1, n. 1, p. 69-81, 2010.

GOUVEIA, Carlos A.M. *Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. Matraga. Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan/jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Gramática: produzir significados na escrita. In: BRITO, Ana M. (org) *Gramática, História, Teorias, Aplicações*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2010. disponível em <<http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id022id1334&fb=sim>> Acesso em out. 2011

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2.ed. Great Britain: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. K. A.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. 3.ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. Spoken and Written Modes of meaning (1987). In: HALLIDAY, M.A.K. *On Grammar*. London: Continuum, 2005. p. 323-351

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In: HELM, J. (ed) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. University of Washington Press, 1967.

LABOV, William. *Oral narratives of Personal Experience*. 2007. Disponível em <[www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf](http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf)> Acesso em fevereiro/2013

LOCK, Graham. *Functional English Grammar*. An introduction for second language teachers. New York: Cambridge University Press, 1996.

MARTIN, J. R. Reader 2 Investigating language in action: tools for analysis. Language, Register and Genre. In: COFFIN, C., LILLIS, T. And O'HALLORAN, K.A. (eds) *Applied Linguistics Methods: A Reader*. London: Routledge, 2009. p. 1-28. Disponível em: <[elearning.ristb.edu.cn/uploadfile/20111230085828489.pdf](http://elearning.ristb.edu.cn/uploadfile/20111230085828489.pdf)> Acesso em 15 fev. 2013.

MATTHIESSEN & HALLIDAY. Systemic Functional Grammar: A First Step Into The Theory, 1997. in <[http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtualLibrary/Publications/sfg\\_firststep/SFG%20intro%20New.html](http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/VirtualLibrary/Publications/sfg_firststep/SFG%20intro%20New.html)> Acesso em abril 2013

MEURER, José L., BALOCCO, Anna E. *A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: Interfaces, Agenda e Desafios*. Anais do SILEL. V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

PIMENTA, Selma G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PRAXEDES FILHO, Pedro H. L. Systemic Functional Grammar: a tool to investigate the lexicogrammatical complexification of advanced Portuguese-EFL Interlanguage. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 46, p. 211-252, jan/jun. 2004.

SZUNDY, Paula T. C. A Construção da capacidade de relatar em língua estrangeira: uma análise a partir de construtos da Linguística Sistêmico-Funcional. In: NININ, M. O. G.,

ROMERO, Tania R. S. (org) *Linguística Sistêmico-Funcional como Instrumento na Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 135-152.

TILIO, R.C. Discurso e Linguagem: uma perspectiva social. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. v. VII, n. XXV, p. 99-123, 2008. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/13/20>> Acesso em agosto 2013.

VIAN Jr, Orlando. *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Inglês Instrumental para negócios. A Linguística Sistêmico-Funcional e a Teoria de Gênero/Registro. *the ESP*. v. 24, n. 1, p. 1-16, 2003.

## ANEXO A – Narrativas digitadas

### Narrativa 1

The Three little pig's  
 Once upon a time  
 The Three little pig's.  
 The first little pig built a house of straw.  
 The second little pig built a house of sticks.  
 The third little pig built a house of bricks.  
 One day apareceu um big bad wolf e foi até a house of the first little pig e said  
 – open the door  
 The first little pig said. - no-no-no e ele foi correndo para a house do second little pig.

### Narrativa 2

Titulo: three little pigs  
 Once upon a time. Three little pigs o primeiro pigs construiu a house de straw o segundo pigs construiu a house de sticks e o terceiro pigs construiu a house de bicks um dia o Big, Bad Wolf falo opem the door little pigs o little pigs disse no o Big Bad Wolf falou eu vou assoprar a house de straw

### Narrativa 3

Thee little pigs  
 Once upom a time ... thre were ... three little pigs thee first little pig buit a hause of straw the o segungopig construiu uma hause de sticks e o terceiro uma hause de bick ai veio o Big Bad Wolf e falou little pig, litt pig met le came in! Ai o pig disse bão ai o Big Bad Wolf derrubou a primeira casa straw stick a umtima casa de brick ai o Big Bad wolf caiu no cauderão e queimou o tail.

### Narrativa 4

Éraumaveis three little pigs o primeino pig costruil uma bfro thes de sticks o cegundoporquinho comstruiu uma raus de sticks o terceiro pig costruiu uma rus de breck um dia um big bad wolf vil as treis casas e falou el viu açoprar asua casa diceolobomal abraa porta o porquinho não abril e olobo açopro  
 Fim

**Narrativa 5**

Three little pigs.

Once upon a time there were three little pigs que morava na forest o 1- pigs. construiu a house de straw o 2- pigs construiu house de sticks e o 3° pigs construiu a house de brick;

um dia na forest um big bad wolf e viu os three little pigs e decidiu assoprar a hose do 1° pig que era de straw e também a do 2° pigs e a do 3° tanbém.

Passaram-se os dias e o big bad wolf assoprou a house do 1- pig que era de straw e o 1- pig correu para a house do 2- pigs dejeito nenhu om may ner chim chim chim ai ele entrou e o big bad wolf bateu na door, e falou, eu vou assoprar a sua house e ele vai daal ai o big bad wolf assoprou e os dois correu para a casa do 3- pig e o big bad wolf pateu na door, e falou eu vou derrubar a sua house e ela va dacil e ele encheu o peito e assoprou e não caiu ai ele sibiui pela chimney

E os pig colocou um calderão com agua ferveno e o wolf docil no calderão e queimou o teil e os bigs viveram felizes para sempre.

THE END.

**Narrativa 6**

Three little pigs

Once upon a time three little pig's

O primeiro pig costruiu uma house de straw

O segundo pig costruiu uma house de sticks

O terceiro pig costriu uma house de brick

Mas tia um Big Bad Wolf que adorava comer pig's.

One day, a Big Bad Wolf bateu na door do Primeiro porquinho pig”

– little pig, little pig deixe me entrar.

– dijeito nenhum

– Então eu vou derrubar a sua house.

Então o primeiro pig coreu pra house do segundo pig,. O Bad Wolf disse

– little pig, little pig deixeme entrar

– dijeito nenhum

– Então vou derrubar a sua house

Então os dois pig correram para house do terceiro pig, o Bad Wolf disse:

– little pig, little pig dexeme entrar

– dijeito nenhum

– Então o eu vou derrubar a sua house

Mas o Bad Wolf não conseguiu então ele entrou pela Chimney emtao ele quemou o rabo e saiu correndo.

E os three little pig viveram em paz.

FIM

**Narrativa 7**

Thee little pigs.

Era uma vez thee little pigs morava na forest e cada um tinha uma casa. a casa de un era de brick e sticks e a outra straw e tinha um bad wolf muito mal e one day ele queria cones-los

ele diz abra a porta se não eu a derubo nunca nunca e ele asoprou e derubo e ele saiu corendo e bateu deixe me intra e entro na casa do irmão dele e o wolf foi na procina casa e falou aba a porta si nao eu derubo emtão ta vocês pedirão e ele asoprou e os dois coreram para casa do outro e o wolf tentol e tentol e falol aba até que ele teve uma ideia e falou eu vou pela tail e os pigs foram ispertos e preparou un cauderan de água fervero com calo e quando ele pulo Ele sai corendo e nunca mais volto e ele foram felizes para senpre.

FIM.

**Anexo B – Fotocópias das narrativas manuscritas**