

O potencial da modelação e reescrita para aprender a escrever

The Potential of Modeling and Rewriting to Learn to Write

DOI: [10.22481/lnostr.v12i2.15749](https://doi.org/10.22481/lnostr.v12i2.15749)

Luís Filipe Barbeiro¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria

E-mail: luis.barbeiro@ipleiria.pt

Resumo

O presente texto incide na reescrita como instrumento de apropriação dos recursos linguísticos encontrados num texto tomado como modelo. Tem por base a colocação em prática da atividade de reescrita delineada pela pedagogia Ler para Aprender/ LpA (Reading to Learn/ R2L), proposta pela Escola de Sydney. No âmbito da reescrita, surge a questão de conhecer os processos que os alunos colocam em prática, tendo como referência o texto original, para elaborarem a sua reescrita. Para aprofundar esse conhecimento, o estudo apresentado teve como objetivos analisar a capacidade de os alunos do 5.º ano realizarem a reescrita de uma narrativa, segundo um novo problema, e caracterizar as reescritas que apresentaram quanto aos requisitos de coerência textual, em conformidade com o género, e quanto às relações das formulações reescritas com a formulação do texto original. Metodologicamente, realizada a reescrita, de acordo com a sequência de atividades previstas pelo programa LpA, procedeu-se à análise comparativa em relação ao original. Esta análise incide sobre a adequação ao género dos novos problemas, a presença dos passos constantes do original, a existência de paralelismo com frases originais e a transposição de propriedades linguístico-discursivas para os novos problemas. Os resultados mostraram que os alunos deste nível são capazes de efetuar a reescrita, apresentando um novo problema adequado ao género, e que as reescritas revelam diferentes graus de proximidade com o texto original, que se refletem no conteúdo e na formulação linguística, a qual pode ser retomada ou transformada, mantendo valores semânticos salientes no original. Em conclusão, a reescrita a partir de um texto modelar constitui um instrumento pedagógico, para os alunos se apropriarem das características de um género textual e da linguagem que lhe é própria.

Palavras-chave: Reescrita; Modelação; Escrita; Ler para aprender; Pedagogia genológica; Género textual.

Abstract

This article focuses on rewriting as a tool for appropriating the linguistic resources found in a text taken as a model. It is based on the implementation of the rewriting activity outlined by the Reading to Learn (R2L) pedagogy proposed by the Sydney School. Concerning rewriting, the question arises of knowing the processes that students put into practice, taking the original text as a reference, to produce their rewritten version. In order to deepen this knowledge, the objectives of this study were to analyse 5th grade students' ability to rewrite a narrative according to a new problem and to characterise their rewrites regarding the requirements of

¹ Professor catedrático no Instituto Politécnico de Leiria e Coordenador Principal do Instituto Politécnico de Leiria. Agregado em Literacias e Ensino do Português em 2012 pela Universidade do Minho.

textual coherence, in accordance with the genre, and regarding the relationship of the rewritten formulations with the formulation of the original text. Methodologically, the rewriting has been conducted in accordance with the sequence of activities outlined by the R2L programme, and a comparative analysis was carried out in relation to the original. This analysis focused on the adequacy of the new problems to the genre, the resumption of the steps found in the original, the existence of parallelism with original sentences, and the transposition of linguistic-discursive properties to the new problems. The results showed that students at this school level can carry out the rewriting, presenting a new problem adequate to the genre, and that the rewritings exhibit varying degrees of proximity to the original text, reflected in the content and in the linguistic formulation, which can be resumed or transformed, while maintaining the salient semantic values found in the original. In conclusion, rewriting based on a model text serves as a pedagogical tool for pupils to appropriate the characteristics of a text genre and its language.

Keywords: Rewriting; Modelling; Writing; Reading to learn; Genre pedagogy; Genre.

INTRODUÇÃO

A atividade de reescrita pode ser feita com o objetivo de reparar incorreções e inadequações, surgindo associada à revisão de uma versão prévia do texto, ou também pode ser feita em relação a um texto modelar, com o objetivo de promover a apropriação dos seus recursos linguísticos (BARBEIRO, 2020, 2021, 2023a; BARBEIRO, BARBEIRO, 2021; BORGES, BORGES, 2017). O presente texto tem como base um estudo que incidiu sobre esta segunda dimensão: a modelação a partir de um outro texto.

A reescrita de passagens textuais constitui uma atividade integrada na pedagogia *Ler para Aprender/ LpA (Reading to Learn/ R2L)* proposta pela Escola de Sydney (ROSE, 2012, 2023; ROSE, MARTIN, 2012). Por meio da reescrita, pretende-se que os alunos se apropriem dos “padrões sofisticados de linguagem” (ROSE, 2012, p. 4) presentes no texto original e que foram objeto de seleção e realce em atividades do programa anteriores à reescrita.

O estudo teve como propósito geral analisar o potencial pedagógico da estratégia de modelação colocada em prática no programa LpA, por meio da reescrita. Essa modelação pode ser perspectivada em relação a diferentes níveis da construção textual, desde os respeitantes à organização estrutural de cada género (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012), até aos recursos linguísticos específicos que configuram escolhas léxico-gramaticais e discursivas. O estudo e este texto pretendem contribuir para configurar a atividade de reescrita ao serviço do desenvolvimento dos recursos linguístico-textuais dos alunos, de uma forma alargada, em

conformidade com os princípios orientadores da pedagogia LpA (ACEVEDO, ROSE, WHITTAKER, 2023; ROSE, 2012, 2023; ROSE, MARTIN, 2012).

1. MODELAÇÃO E REESCRITA NO PROGRAMA *LER PARA APRENDER*

A modelação constitui um eixo que atravessa diversos níveis de ação pedagógico-didática do programa *Ler para Aprender* e enforma várias das atividades que propõe, designadamente as atividades de reescrita. Nesta secção, seguimos esse eixo para apresentar o programa e para caracterizar, de forma mais pormenorizada, a atividade de Reescrita Individual proposta pelo programa.

1.1 O programa *Ler para Aprender*

O programa *Ler para Aprender* constitui um programa de pedagogia da literacia baseado nos géneros textuais. Foi desenvolvido na Universidade de Sydney, fundado nas estratégias e nos resultados de projetos que tiveram como objetivo o desenvolvimento da literacia escolar de alunos com baixos níveis de literacia no contexto australiano, nomeadamente crianças e jovens de comunidades aborígenes (AXFORD, HARDERS, WISE, 2009; ROSE, 2023; ROSE, MARTIN, 2012).

Para delinear as estratégias, os linguistas e pedagogos envolvidos nesses projetos fundaram-se na perspetiva teórica da Linguística Sistémico-Funcional (LSF). Nesta perspetiva, a descrição da língua é feita em ligação ao seu uso, ao contexto (GOUVEIA, 2009; GOUVEIA, SANTOS, 2022). Assim, o percurso de trabalho com os textos começava por evidenciar a função ou objetivo sociocomunicativo geral que o texto desempenha no contexto da sua utilização (designadamente, envolver, informar, avaliar). Os textos encontram-se organizados em etapas estruturais para alcançar o seu objetivo sociocomunicativo — o que os configura como géneros. Na perspetiva da Escola de Sydney, os géneros são tomados como padrões de construção ou organização dos textos formados na nossa cultura para alcançarem propósitos sociocomunicativos (FAUSTO *et al.*, 2020; MARTIN, 2009; MARTIN, ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012; SILVA, 2018).

Ainda de acordo com a perspetiva da LSF, a partir desse nível global da construção do significado textual, o percurso prosseguia para níveis mais específicos de construção do significado e da organização linguística, designadamente os níveis correspondentes a

parágrafos ou grupos frásicos, à frase e grupos sintáticos, à palavra e pronúncia/ ortografia (ROSE, 2012, 2023; ROSE, MARTIN, 2023).

Neste percurso, os gêneros textuais constituem o primeiro sustentáculo para estabelecer a modelação. Como afirma Rose (2023), esta pedagogia procurou combinar o potencial da escrita colaborativa guiada pelo professor com o conhecimento da estrutura dos gêneros textuais a aprender e dos recursos linguísticos a que esses textos recorrem (“A través da escrita colaborativa orientada pelo professor, a pedagogia dos gêneros focou a atenção nas etapas dos gêneros-alvo e em algumas das características linguísticas que serviram para os organizar.”, p. 6).² A apropriação de propriedades textuais e linguísticas no meio familiar da criança, antes e ao longo do ensino formal, depende das experiências de literacia que são proporcionadas. Num contexto em que o contacto com os livros e outro material escrito faz parte das experiências quotidianas das crianças, em que estas são chamadas a participar em experiências de leitura, a “ler” e comentar os livros e os seus textos, os conteúdos que estes expressam e os recursos que usam para construir esses significados, o acesso à modelação — ou seja, à construção mental de modelos textuais e à apropriação da linguagem utilizada nos diferentes tipos de textos — vai-se fazendo paulatina mas progressivamente. Como ressalta dos primórdios do percurso de elaboração da pedagogia LpA (primórdios ligados às comunidades aborígenes australianas — cf. ROSE, 2023; ROSE, MARTIN, 2012), em contextos nos quais as vivências de literacia, particularmente no seio da família são limitadas, as crianças deverão contar, em grande medida, com o papel da escola, com o conhecimento e apoio do professor e a colaboração dos colegas para construírem o seu próprio conhecimento acerca dos textos. Assim, um dos princípios orientadores da pedagogia LpA foca-se precisamente nesse papel do professor: a sua ação “deve permitir que todos os alunos participem e alcancem sucesso”³ (ACEVEDO, ROSE, WHITTAKER, 2023, p. 1). Considerando as funções da língua escrita no mundo contemporâneo e, particularmente, no mundo da aprendizagem escolar, o papel da escrita configura um outro princípio basilar da pedagogia LpA, que realça a importância da leitura:

² Original: “Through teacher-guided collaborative writing, genre pedagogy focused attention on the staging of target genres, and some of the language features that served to organize them.” (ROSE, 2023, p. 6).

³ No original: “teaching should enable every student to participate and succeed equally” (ACEVEDO, ROSE, WHITTAKER, 2023, p. 1).

“aprender com a leitura é essencial para uma participação confiante e para o sucesso”⁴ (ACEVEDO, ROSE, WHITTAKER, 2023, p. 1).

O potencial das atividades e estratégias propostas pelo programa LpA cedo revelou que não se circunscreve às crianças com níveis reduzidos de experiências de literacia (ou letramento). Ele alarga-se à generalidade dos alunos da turma, potenciando as experiências que as crianças já detêm para promover a compreensão da leitura e a apropriação da linguagem dos textos, possibilitando-lhes também um ritmo de aprendizagem acima do esperado (ROSE, 2015, 2023; ROSE, MARTIN, 2012). Como o ponto de partida dos alunos com níveis mais fracos é inferior, o ritmo de progressão salienta-se particularmente nestes alunos, permitindo-lhes a redução do desnível, ou seja, a aproximação em relação aos níveis em que se situam os colegas. De acordo com os princípios orientadores do programa, o ponto em que se encontram os alunos mais fracos é tomado como referência para a ação e apoio do professor, para alcançar a democratização da educação e permitir que os alunos com menos competências de literacia possam alcançar sucesso nas tarefas de aprendizagem. Para isso, a perspetiva adotada é a que procura *preparar* todos os alunos para alcançar esse sucesso, em vez da perspetiva de *remediar* ou *reparar*, após desempenhos marcados pelo insucesso (ROSE, 2023).

Inspirada pelo percurso de construção do significado anteriormente mencionado, do global para o particular, fundado na LSF, a pedagogia LpA propõe o desenvolvimento de atividades em três níveis ou ciclos de ação, como se encontra representado no diagrama da Figura 1.

Figura 1- Pedagogia *Ler Para Aprender*: os três ciclos ou níveis de ação

⁴ No original: “learning from reading is essential for confident participation and success.” (ACEVEDO, ROSE, WHITTAKER, 2023, p. 1).



Fonte: GOUVEIA, 2014; ROSE, 2012, 2023; ROSE, MARTIN, 2012.

Os três níveis correspondem ao nível global do texto, tomado na relação com o seu contexto; ao nível intermédio, correspondente a parágrafos, passagens textuais ou grupos de frases, tomadas na perspectiva do seu contributo para o significado do texto; e ao nível interno, correspondente à organização das frases e das palavras. Os três níveis contribuem para a construção do texto e do seu significado e são objeto de propostas no programa LpA para o desenvolvimento da literacia que enfatizam a apropriação de recursos linguístico-textuais — apropriação para que contribuam a modelação e a reescrita.

O nível global contempla as atividades de Preparação para a Leitura, Construção Conjunta e Escrita Autônoma. Neste nível, está em foco a “explicitação de conhecimento linguístico relativo ao género, à dependência contextual do texto e à sua organização estrutural genologicamente determinada” (GOUVEIA, 2014, p. 220). A Preparação para a Leitura tem como objetivo assegurar que todos os alunos consigam compreender o texto ao ser realizada a sua leitura. Para isso, antes da leitura propriamente dita do texto, o professor conduz alguns passos perante os alunos: clarifica o propósito do texto (o que pode ser feito em ligação ao conhecimento sobre o género); situa-o num campo da realidade; ativa ou faculto o

conhecimento prévio necessário para a sua compreensão; e apresenta um resumo do desenrolar do texto (também em ligação às características estruturais do género em que se insere).

A tomada do género como pano de fundo do texto, em relação ao objetivo e estrutura, consolida o conhecimento acerca do género e o reconhecimento do texto enquanto instância desse género. Do ponto de vista pedagógico, na vertente da leitura, esse (re)conhecimento fornece o quadro ou esquema concetual para a compreensão e interpretação do texto e projeta-se para a vertente da escrita, pois poderá desempenhar um papel de modelação quando o aluno se encontrar a escrever os seus próprios textos, que pertençam ao mesmo género.

É na vertente da escrita que as atividades de Construção Conjunta e Construção Autónoma incidem. Na sequência do trabalho com o texto lido, os alunos são chamados a escrever os seus próprios textos do género em causa, cujo conhecimento foi enriquecido por meio da desconstrução do texto trabalhado. No entanto, antes de realizarem a tarefa de forma autónoma (correspondente à atividade de Construção Autónoma), os alunos são implicados num trabalho conjunto conduzido pelo professor e com a sua participação, para a construção de um texto coletivo de forma participada, orientada e apoiada (correspondente à atividade de Construção Conjunta). Nestas atividades, as opções textuais evidenciadas no texto trabalhado são consideradas e podem modelar decisões na escrita do novo texto.

O nível intermédio apresenta algum paralelismo com o trabalho do nível global, mas incidindo sobre unidades de menor alcance, passagens textuais específicas, em vez da globalidade do texto. As atividades propostas para este nível são a Leitura Detalhada, a Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual. O trabalho mobiliza a “explicitação de conhecimento linguístico relativo às etapas de género, à organização dos parágrafos e ao modo como a informação neles flui em ondas de periodicidade, isto é, em períodos textualmente organizados em unidades textuais maiores” (GOUVEIA, 2014, p. 220). O ponto de partida para o trabalho neste nível consiste na escolha de uma passagem do texto, considerando os recursos linguístico-discursivos que se quer colocar em relevo e que se pretende que sejam objeto de apropriação por parte dos alunos. Esses recursos, de uma forma orientada e estruturada, constituem alvo de uma tarefa de identificação, realizada com apoio, a que se segue a elaboração ou aprofundamento do conhecimento, focado ou alargado a partir desses recursos – evidenciando o seu contributo para a construção do significado textual. Tal como anteriormente, o objetivo centra-se na compreensão aprofundada do texto e projeta-se também para a apropriação das estruturas linguísticas em foco, a fim de que os alunos as possam vir a

utilizar ao escreverem os seus textos. As atividades correspondentes a esta projeção são a Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual. Nestas atividades, os alunos são chamados a reescrever a passagem trabalhada na atividade de Leitura Detalhada.

Retoma-se, na perspectiva pedagógica, entre as atividades, a sequência anteriormente explicitada: antes de os alunos serem chamados a realizar a reescrita de forma individual, o professor conduz a sua realização na turma, apoiando e enriquecendo, por meio da elaboração ou aprofundamento do conhecimento, a rede de relações que se podem estabelecer em torno dos recursos linguísticos colocados em relevo.

O nível interno prevê um trabalho de manipulação, construção, reconstrução e exploração das unidades correspondentes aos constituintes da frase, incluindo a articulação inter e intrafrásica, e da palavra (nomeadamente da sua forma ortográfica). Esta exploração mobiliza o conhecimento sobre a língua, efetuando a explicitação da consciência (meta)linguística, de forma mais ou menos elaborada, conforme o grau de ensino em que a atividade é colocada em prática.

Realce-se que, para a condução das atividades conjuntas, o professor estabelece com os alunos um elevado nível de interação, segundo formatos que procuram orientar e apoiar os alunos na realização das tarefas. Uma das chaves para alcançar o sucesso alargado, procurado pela pedagogia *Ler para Aprender*, baseia-se nessa interação, realizada segundo o princípio de “orientação por meio da interação no contexto de experiência partilhada”⁵ (ROSE, MARTIN, 2012, p. 58). Entre outras vertentes, essa interação permite ao professor explicitar o potencial de modelação que os textos trabalhados desempenham em relação aos textos que os alunos deverão (re)escrever.

1.2 As atividades de Reescrita no programa *Ler para Aprender*

As atividades de reescrita do programa *Ler para Aprender*, a Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual colocam em relevo, de um modo particularmente relevante, essa dimensão de modelação (que também está presente, de uma forma mais global, nas atividades de Construção Conjunta e Construção Autónoma). Como foi expresso, nestas atividades os alunos deverão reescrever uma passagem do texto na sequência da atividade de Leitura Detalhada. A atividade é realizada primeiramente em conjunto na turma (Reescrita Conjunta), contando os

⁵ Original: “guidance through interaction in the context of shared experience” (ROSE, MARTIN, 2012, p. 58).

alunos com a orientação e participação do professor. De seguida, os alunos deverão ser capazes de realizar a atividade individualmente (Reescrita Individual).

A tarefa poderá concretizar-se segundo a modalidade de reaplicar as estruturas linguístico-discursivas colocadas em relevo na Leitura Detalhada, alterando o campo, ou seja, o conteúdo do texto (cenários, personagens, eventos, no caso das histórias; uma nova questão, no caso dos textos argumentativos). Esta modalidade é sobretudo relevante nas histórias de cariz literário, para que os alunos se apropriem de padrões elaborados de linguagem (ROSE, 2012, 2023; ROSE, MARTIN, 2012) e os reutilizem nos seus próprios textos, dos mesmos géneros, com o objetivo de envolver ou cativar os leitores.

Numa outra modalidade, o campo é mantido, devendo proceder-se à reconstrução do conhecimento, expressando-o com os recursos já dominados pelos alunos. Esta modalidade assume relevo no caso dos textos factuais, cujo objetivo sociocomunicativo preponderante é informar os leitores, fazendo-o frequentemente com recurso à linguagem técnica e abstrata. Por meio da reescrita de passagens destes textos, os alunos consolidam a aprendizagem dos conteúdos em causa, pois são chamados a reconstruir esse conhecimento com os recursos linguísticos que já dominam ou que, com o apoio do professor, se encontram ao seu alcance, podendo integrá-los nas suas competências. Para além da aprendizagem em si, esta capacidade de reconstrução do conhecimento aprendido torna-se saliente na escola, pois, em muitas situações da vida escolar ligadas à avaliação, “a função da escrita é normalmente demonstrar o que os alunos aprenderam acerca de um tópico”⁶ (ROSE, MARTIN, 2012, p. 176).

Além das duas modalidades referidas, explorámos uma terceira modalidade, mesmo no trabalho com alguns textos de géneros da família das histórias, no âmbito de um projeto de implementação da pedagogia LpA (BARBEIRO, 2015a, 2015b, 2016; BARBEIRO, BARBEIRO, 2021): os alunos reescrevem a passagem, particularmente as expressões realçadas na atividade de Leitura Detalhada, mantendo o campo. Procuram também na sua reformulação manter o nível de sofisticação e elaboração linguística e discursiva (inclusivamente se o texto trabalhado for literário). É como se o fizessem dentro do paradigma estabelecido por esses textos, ou seja, “por dentro” desses textos (BARBEIRO, 2015a, 2015b, 2016, 2020; BARBEIRO; BARBEIRO, 2021). Deste modo, alargam os seus recursos linguísticos ao procurarem outras formulações e escolhas que se aproximem dos recursos e das escolhas

⁶ Original: “the function of writing is commonly to demonstrate what students have learnt about a topic.” (ROSE, MARTIN, 2012, p. 176)

realizadas pelos autores do texto original. Para alcançarem esse nível de elaboração, é fundamental o papel que o professor desempenha na interação que dinamiza. Esta é orientada para a procura de formulações que correspondam ao pretendido e para a tomada de decisões, como mostram estudos que incidiram sobre a transcrição da interação durante a Reescrita Conjunta (BARBEIRO, BARBEIRO, 2019, 2023a, 2023b).

Em resultado das atividades que a precedem, quando os alunos chegam ao momento de realizar a Reescrita Individual, já contam com um conjunto mais ou menos alargado de recursos linguísticos que representam escolhas em relação à linguagem que poderá estar presente nos pontos textuais colocados em foco (BARBEIRO, 2015a, 2015b, 2016, 2020): a formulação do texto original; as formulações que eventualmente podem fazer parte da explicitação realizada pelo professor na atividade de Leitura Detalhada; as formulações produzidas pelos participantes, professor e alunos, durante a procura realizada na Reescrita Conjunta — formulações que foram acompanhadas por comentários e reflexões e que foram objeto de escolhas, de tomada de decisão.

No caso da Reescrita Conjunta, torna-se relevante pesquisar a interação colocada em prática para perspetivar o potencial que já apresenta e que poderá alcançar, como revelam estudos anteriores (BARBEIRO; BARBEIRO, 2016, 2019, 2023a, 2023b). No caso da Reescrita Individual, ponto de chegada do nível intermédio do programa LpA, torna-se relevante conhecer quais as soluções que os alunos inscreveram nas suas reescritas, que relações as formulações adotadas estabelecem com a formulação original e que relações se salientam no conjunto das reescritas. O estudo apresentado pretende contribuir para o aprofundamento desse conhecimento, focando-se nas soluções e formulações apresentadas na Reescrita Individual.

2. METODOLOGIA

2.1 Participantes

O estudo foi desenvolvido no âmbito da implementação da pedagogia *Ler para Aprender* com alunos do 5.º ano de escolaridade, numa escola pública da cidade de Leiria, na região centro de Portugal. A escola em causa situa-se numa zona periférica da cidade e tem uma população escolar diversificada, em que predominam os alunos vindos das localidades circundantes as quais apresentam características mistas de ruralidade e de bairros de expansão urbana. No conjunto das escolas da cidade que lecionam os mesmos níveis de escolaridade, é

considerada, comumente, como a escola com um nível socioeconômico e cultural mais problemático.

Os participantes são constituídos pelos alunos de duas turmas do 5º ano de escolaridade e pela professora da disciplina de Português. Esta professora é uma experiente, com mais de vinte anos de serviço.

2.2 Tarefa e procedimentos

A atividade de Reescrita Individual que deu origem aos textos dos alunos analisados integrou-se na sequência de atividades do programa LpA, em relação ao texto “Sábios como Camelos”, um conto do escritor José Eduardo Agualusa trabalhado na versão com ligeiras adaptações, incluída no manual escolar. Como proposto pela pedagogia LpA, antes da Reescrita Individual tinham sido realizadas as atividades de Preparação para a Leitura e leitura do texto, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta.

A passagem escolhida para a realização das atividades de Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual corresponde ao início da etapa da Complicação, o segundo parágrafo do texto (ver Apêndice 1, do qual consta a parte inicial do texto, compreendendo à etapa de Orientação e ao início da Complicação, objeto de reescrita).

Neste pequeno conto, o autor narra a história de um grão-vizir que gostava muito de ler. Por isso, nas suas viagens pelo deserto, fazia-se acompanhar por uma caravana de quatrocentos camelos carregados de livros. Um dia, a caravana é envolta por uma tempestade de areia que dura horas. Quando finalmente termina, o grão-vizir apercebe-se de que todos os camelos desapareceram.

A tarefa de reescrita incidiu sobre a passagem que conta o desaparecimento dos camelos devido à tempestade de areia. Os alunos deviam reescrever a passagem, escolhendo outra causa para o desaparecimento dos camelos. Os alunos tinham a recomendação de manter o nível elaborado da linguagem para continuarem a cativar o leitor, como se fossem eles próprios o autor do conto.

A atividade de reescrita combinou, assim, a primeira modalidade anteriormente mencionada (com alteração parcial de elementos do campo, neste caso, um outro problema) com a terceira modalidade. Esta combinação resulta do facto de, em relação às frases iniciais e finais da passagem, referentes ao anúncio do problema e à reação do grão-vizir, os alunos poderem reescrevê-las parafrasticamente (BARBEIRO, 2015a, 2015b, 2016, 2020), para

manterem a coerência com o resto do texto. No caso destas frases, se optassem por recorrer a paráfrases, continuava a manter-se válida a recomendação de manterem o nível elaborado da linguagem.

2.3 *Corpus* e análise

Em resultado da Reescrita Individual, foi constituído um *corpus* de 39 reescritas da passagem do texto. Este conjunto de reescritas foi objeto de análise comparativa em relação ao original. Para essa comparação, o excerto original foi analisado em termos das *fases/ passos* que lhe correspondem no desenrolar textual (ver Apêndice 2). Essa análise incluiu as *fases* propostas pelos estudos dos géneros da Escola de Sydney (MARTIN, ROSE, 2008; ROSE, MARTIN, 2012), podendo ainda contemplar unidades mais específicas, pela sua relevância no percurso do texto.

A análise das reescritas incidiu sobre a natureza dos novos problemas introduzidos pela reescrita e sua adequação para desencadear a etapa da Complicação na narrativa; sobre a presença ou ausência na reescrita de passos constantes na passagem original; sobre a existência ou não de paralelismo entre os elementos das frases originais e da reescrita em alguns dos passos; sobre o tipo de alterações realizadas nas frases correspondentes a esses passos; e sobre a transposição de propriedades linguístico-discursivas encontradas no texto original para os novos problemas escolhidos.

3. RESULTADOS

3.1 Os novos problemas desencadeadores da Complicação na narrativa

Na narrativa original, a etapa da Complicação é desencadeada pelo aparecimento da tempestade de areia. A tarefa de reescrita solicitava aos alunos precisamente a substituição deste problema por um outro, como causa para o desaparecimento dos camelos.

No conjunto das reescritas, apenas um texto não cumpre os requisitos da tarefa, não respondendo ao solicitado na instrução, pois consiste num reconto sintético da globalidade do texto original. Nos restantes casos (38), os alunos focaram-se na passagem, como pretendido, e inscreveram problemas causadores da Complicação narrativa.

A Tabela 1 apresenta a distribuição desses problemas considerando a natureza da sua origem (fenómenos da natureza, ações humanas, ações de animais ou fenómenos relativos ao domínio do fantástico).

Tabela 1- Natureza dos problemas

| Domínio | Fenómenos ou agentes | N.º | N.º | N.º |
|--------------------------|----------------------------|-----|-----|-----|
| Natureza | Tempestades | | | |
| | chuva (1), vento (1) | 2 | 3 | |
| | areia (texto original) | 1 | | |
| | Trovoada | | 1 | 11 |
| | Buraco no chão | | 3 | |
| | Terramoto | | 2 | |
| | Água escura | | 1 | |
| Tronco de árvore (ponte) | | 1 | | |
| Animais | Cobras/ serpentes | | 5 | 10 |
| | Escorpiões | | 2 | |
| | Formigas gigantes | | 2 | |
| | Minhocas gigantes | | 1 | |
| Pessoas | Salteadores | | 6 | 8 |
| | Exército inimigo | | 1 | |
| | Armadilha | | 1 | |
| Fantástico | Gênio | | 3 | 9 |
| | Fantasma do deserto | | 1 | |
| | Mão de areia | | 1 | |
| | Maldição (desaparecimento) | | 1 | |
| | Ogre | | 1 | |
| | Nuvem (fantástica) | | 1 | |
| | Nave espacial | | 1 | |

Os valores apresentados na Tabela 1 mostram a ativação dos diversos domínios na escolha de fenômenos para a reescrita do problema narrativo. As tempestades, que constituíam o problema na versão original, continuam a estar presentes. A mudança efetua-se quanto ao tipo de tempestade, ou seja, quanto aos elementos a que é primordialmente atribuída a tempestade (chuva, vento), com variação a partir do tipo de problema original. Contudo, também ocorre um caso em que se retoma o fenômeno da tempestade de areia. Neste caso, o aluno, embora proceda à reescrita, não procede à alteração do elemento do campo em foco, ao contrário do que era solicitado na instrução.

A origem do problema alarga-se à ação de animais, com relevo para as cobras ou serpentes, e à ação de pessoas, em que se destaca a ação de salteadores. O alargamento convoca ainda o universo do fantástico, com a atribuição do problema à ação de gênios, fantasmas, mão de areia, maldição que provoca o desaparecimento, nuvem mágica e nave espacial.

De um modo geral, podemos considerar que os novos fenômenos escolhidos têm o potencial para cumprirem a sua função no texto, ou seja, para cumprirem o papel de problemas

desencadeadores da Complicação narrativa. Em algumas das escolhas, observa-se a procura de coerência com a localização espacial da narrativa no deserto, atribuindo-se o aparecimento do problema a causas associadas na nossa cultura a esse universo de referência, como o aparecimento de um buraco no chão, o aparecimento de cobras, serpentes ou escorpiões, a ação de salteadores, e, no domínio do fantástico, a ação de gênios e outros seres fantasmagóricos, como a mão de areia. No entanto, tal não ocorre de forma generalizada, pois noutras reescritas individuais o critério seguido é apenas que o fenómeno, por si, seja capaz de constituir a causa para o desaparecimento dos camelos.

3.2 Modelação por meio de paráfrase e paralelismo estrutural

Ao realizarem a reescrita focada no novo problema, logo no início os alunos tinham a possibilidade de retomar o passo correspondente ao seu anúncio — passo presente na passagem original (por meio da frase *Um dia a caravana perdeu-se no deserto*), antes da explicação do problema propriamente dito. Para retomarem esse passo, poderiam repetir a frase original ou procederem à sua alteração. No conjunto das reescritas consideradas (38), 24 (63%) retomam o passo correspondente ao anúncio, enquanto 14 (37%) não o fazem.

Os casos de não retoma correspondem a reescritas em que o problema é apresentado de imediato; assim, em vez da existência de uma introdução genérica correspondente ao seu anúncio sem especificação da causa, por meio da frase mencionada, o problema é apresentado logo de início (como por exemplo, acontece em “*Um dia, encontraram muitos escorpiões*”).

O texto original pode, por conseguinte, exercer a sua força de modelação em relação à presença de determinados passos textuais, paralelamente ao que acontece no texto original.

A questão que emerge, de seguida, é em que medida essa modelação também se exerce considerando os diversos elementos estruturais da frase original na sua relação com a formulação da reescrita. A partir da perspectiva de análise da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), podemos representar a estrutura da frase *Um dia, a caravana perdeu-se no deserto*, por meio dos seguintes elementos:

Um dia [Circunstância_Tempo] + *a caravana* [Participante_Ator] + *perdeu-se* [Processo - Participante_Meta] + *no deserto* [Circunstância_Lugar].

Na Tabela 2, indicam-se os valores de retoma de cada um destes elementos estruturais, na reescrita, nos casos em que o passo é retomado, mesmo com alterações.

Dada a dependência em relação ao processo (PROC) do papel correspondente à Meta, na análise apresentada, considerou-se a unidade destes dois elementos, para verificar o paralelismo, tendo em conta também o significado. Assim, foram consideradas como equivalentes (\equiv) aos elementos da estrutura original construções que não recorrem ao pronome reflexo (*se*, em *perdeu-se*), mas em que o processo (PROC), por si, ou a unidade do processo e participante (PART) apresentam um valor semântico correspondente ao da construção original, por exemplo, as formulações *perdeu o rumo* e também *desapareceu*.

Tabela 2 - Retoma dos elementos constituintes do anúncio do problema (n=24)

| Frase: | Um dia | a caravana | perdeu-se | no deserto. |
|---------------|------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|------------------------|
| Elemento | CIRCUNSTÂNCIA Tempo | PARTICIPANTE Ator \equiv | PROC / PROC+PART Meta \equiv | CIRCUNSTÂNCIA Lugar |
| Retoma | 24 | 23 | 21 | 20 |

Os resultados da Tabela 2 mostram que a manutenção do passo recorre aos elementos estruturais e papéis presentes na frase original. Efetivamente, na frase em foco, todos os elementos estruturais apresentam valores de retoma muito elevados. Esses valores referem-se à modelação por meio da retoma dos elementos estruturais ou papéis sintático-semânticos por paralelismo com os que estão presentes no original. O nível seguinte da resposta, quanto ao alcance da modelação, diz respeito às próprias formulações desses elementos. Tal como aconteceu em relação ao passo no seu todo, procurou-se observar se essas formulações são repetidas ou alteradas e por meio de que processos ou estratégias. Para explorar essas possibilidades, fez-se incidir a análise no primeiro elemento estrutural, o correspondente à circunstância de Tempo. A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 3 - Estratégias de retoma do elemento temporal (n=24)

| Circunstância de TEMPO | Estratégia | N.º |
|-------------------------------------|------------------------------|-----|
| <i>Um dia</i> (formulação original) | Repetição integral | 7 |
| Certo dia | Substituição do Determinante | 13 |
| Num dia | Expressão equivalente | 1 |
| Num belo dia (2) | Expansão | 3 |

Num dia de verão

Os valores presentes na Tabela 3 mostram a presença relevante da realização de operações de alteração, tendo como referência essa formulação original. Tais alterações podem processar-se pela substituição de elementos na estrutura de constituintes da expressão original, pela substituição por expressões de valor equivalente, ou pela expansão por meio da adição de elementos.

No conjunto dos resultados, assume relevo a realização de alteração por meio da substituição de um elemento, neste caso, o determinante *um (dia)* por *certo (dia)*. Merece também algum destaque a realização de operações de expansão, que manifestam a estratégia dos alunos em enriquecer ou tornar mais elaborada a formulação de partida.

No seu conjunto, as alterações realizadas revelam que os alunos recorrem a uma pluralidade de opções para concretizar no texto o valor semântico temporal que encontraram no texto original. Estas possibilidades podem passar a fazer parte dos recursos linguísticos dos alunos, ao lado da formulação encontrada no texto, podendo ser reativadas em novas produções textuais.

3.3 Modelação transversal

Na subsecção anterior, esteve em foco a modelação por paralelismo entre passos na estrutura textual e entre elementos estruturais dentro do mesmo passo, correspondentes à paráfrase do significado ou não. No caso da reescrita do problema, a escolha de um novo fenómeno geralmente acarreta também transformações quanto aos elementos em presença. Neste caso, emerge a questão se a reescrita por relação com as escolhas linguístico-discursivas da passagem original fica suspensa, no que se refere a níveis mais específicos de formulação, ou se a modelação se pode continuar a exercer por meio da retoma de traços ou propriedades transversais que podem ser também ativados em relação ao novo fenómeno.

Para responder a esta questão específica, apresentam-se os resultados da análise em relação à presença na reescrita de dois recursos linguísticos presentes no texto original para a apresentação do problema: o mecanismo temporal-aspetual, que manifesta o carácter inesperado e súbito do aparecimento do problema (“subitamente”); o mecanismo de intensificação aplicado no original ao fenómeno do vento (“cada vez mais forte”).

A análise procurou observar se estes recursos expressivos são retomados na reescrita e, em caso afirmativo, se o são por meio de repetição ou de formulações diferentes. A Tabela 4 apresenta os resultados quanto à retoma destes recursos.

Tabela 4 - Retoma de recursos transversais na reescrita (n=38)

| Recursos em foco | Retoma | N.º | (%) |
|--|--------|-----|------|
| Temporal-aspetual (inesperado e súbito) | Sim | 27 | 71,1 |
| | Não | 11 | 28,9 |
| Intensificador | Sim | 18 | 47,4 |
| | Não | 20 | 52,6 |

Observa-se que os dois recursos são objeto de retoma, atingindo um valor mais elevado para o valor temporal-aspetual. Ainda que o problema enunciado seja diferente, muitos alunos apreenderam a relevância de manter na sua reescrita o caráter inesperado e súbito do aparecimento do problema e a intensificação do fenómeno, retomando uma propriedade linguística relevante do texto original.

Na Tabela 5, apresentam-se as formulações por meio das quais se efetua a retoma do recurso temporal-aspetual.

Tabela 5 - Retoma do recurso temporal-aspetual (n=27)

| Formulações | N.º |
|-------------------------------|-----|
| <i>Subitamente</i> (original) | 3 |
| De repente | 20 |
| Rapidamente | 2 |
| Inesperadamente | 1 |
| Do meio do nada | 1 |

Nos resultados da Tabela 5, podemos observar a presença da repetição, ou seja, da mesma formulação do texto original, mas sobretudo a força da substituição por outras formulações. Nestas, destaca-se uma formulação (*De repente*), como a predominante no conjunto das reescritas. Além da incidência nesta formulação, sublinhe-se que é alargado o leque de possibilidades de que os alunos podem apropriar-se e projetar para outras utilizações, a partir das formulações adotadas pelos colegas.

A Tabela 6 apresenta as formulações por meio das quais os alunos constroem o valor intensificador para caracterizar o problema nas suas reescritas.

Tabela 6 - Retoma do recurso intensificador (n=18)

| Formulações | N.º |
|--|-----|
| <i>cada vez mais</i> ___ (em conformidade com o novo fenómeno) (formulação original) | 2 |
| Intensificadores lexicais: gigantes, enorme, ensurdecedor, ... | 9 |
| completamente | 2 |
| cheios de | 1 |
| tantas vezes aconteceu que... | 1 |
| um forte, forte vento | 1 |
| estava a aproximar-se mais, mais, mais | 1 |
| lá em baixo, mesmo lá em baixo | 1 |

Embora em número menor do que no caso do valor temporal-aspetual, bastantes alunos captaram a relevância da inclusão da intensificação para a apresentação do problema e recorrem a diversos mecanismos para a expressar na sua reescrita. A reutilização e apropriação do recurso do texto original (*cada vez mais forte*) não se limita à repetição; exigem a capacidade de adaptação coerente ao novo fenómeno — o que é feito pelas reescritas (2) que recorrem à mesma construção. A expressão da intensificação pode ser feita com recurso a elementos lexicais (*gigantes, enorme, ensurdecedor, ...*), o que constitui uma solução adotada com frequência. Na variedade de formulações, saliente-se a utilização, ainda que por alunos singulares no conjunto das reescritas, da construção consecutiva (*tantas vezes aconteceu que...*), do mecanismo de repetição (*estava a aproximar-se mais, mais, mais*), que surge também combinada com o advérbio de reforço *mesmo* (*lá em baixo, mesmo lá em baixo*) e que noutro caso corresponde ao redobro expressivo (*um forte, forte vento*), o qual remete para a elaboração de cariz literário.

4. DISCUSSÃO

O estudo realizado teve como objetivos observar a capacidade dos alunos (5º ano de escolaridade) de procederem à reescrita de passagens textuais, na sequência de atividades propostas pela pedagogia LpA, e caracterizar as soluções apresentadas quanto aos requisitos de

coerência textual, em conformidade com o gênero, e quanto às relações das formulações reescritas com a formulação do texto original.

Os resultados da análise mostraram que a projeção das propriedades e formulações do texto original nas reescritas, ou seja, o seu poder de modelação, se pode fazer de acordo com diferentes níveis de proximidade, quer em relação ao conteúdo, quer em relação à formulação linguística.

No que diz respeito ao conteúdo, a questão em foco incidia sobre a capacidade de os alunos efetuarem a sua reescrita do texto narrativo com base num novo problema desencadeador da etapa de Complicação. Os resultados evidenciaram essa capacidade. Em termos de modelação, os graus de proximidade com o problema do texto original variam. As configurações de conteúdo presentes no texto original (num texto) podem ser exploradas para encontrar *colunas semânticas*, ou seja, possibilidades paradigmáticas, segundo uma amplitude mais geral ou mais estreita, no que se refere ao tipo de problema ou ao domínio da realidade em que insere. Assim, a *tempestade de areia*, o problema no texto em causa, pode dar origem na reescrita a um problema completamente diferente (aparecimento de *serpentes*, de *salteadores*, de um *génio* etc.), ou pode manter-se o traço de *tempestade*, passando a reescrita a apresentar um outro tipo de tempestade. Essa amplitude de possibilidades emerge no conjunto dos resultados. Uma maior proximidade à passagem original proporciona um maior apoio na sequência de estruturas e padrões do texto original.

A modelação pode exercer-se em relação à presença dos elementos estruturais por meio dos quais se processa o desenrolar do texto. O paralelismo estrutural pode alcançar níveis mais específicos, nomeadamente o nível da frase. Ao lado da retoma do elemento estrutural por meio da repetição da formulação original na versão reescrita, os resultados colocaram em realce a procura de reformulações como estratégia relevante por parte dos alunos. Estas reformulações revelam a amplitude de recursos já disponíveis no conjunto dos participantes. Podem servir de referência para a procura do seu alargamento, facultado pelo professor, e associação a escolhas discursivas de maior elaboração.

A modelação por paráfrase ou paralelismo estrutural pode tornar-se difícil em relação a níveis específicos, por ser necessário proceder a uma retextualização (BARBEIRO, 2021; BORGES, BORGES, 2017), tendo em conta os requisitos de coerência com os novos parâmetros textuais. É o que acontece, na tarefa em foco, com a mudança de problema, a qual pode desencadear alteração do campo, dos processos e participantes envolvidos e das próprias

circunstâncias. Essa mudança pode inviabilizar a possibilidade de efetuar a rescrita com base na repetição, na paráfrase ou no paralelismo estrutural ao nível da frase. No entanto, a modelação pode continuar a exercer-se por meio de recursos ou propriedades transversais, cuja relevância e potencial para a construção do significado ficou evidenciada no texto original. A retoma desses traços na rescrita não se limita à repetição da construção original; pode assentar em propriedades transversais presentes numa pluralidade de recursos, os quais, no seu conjunto, revelam as possibilidades de escolhas, permitindo alcançar níveis elevados de elaboração.

Assim, mesmo quando a atividade de rescrita toma como base um texto de cariz literário, integrado na família das histórias, os resultados confirmaram que a rescrita pode ser feita segundo um nível de maior proximidade (BARBEIRO, 2015a, 2015b 2016), designadamente por meio da combinação de estratégias de repetição, paráfrase e paralelismo estrutural. Nesses casos, os produtos textuais da rescrita podem continuar a manter e até aprofundar o nível de sofisticação da linguagem. Reescrever o texto “por dentro” e não apenas “ao lado”, com alteração do campo (ROSE, 2012, 2023), pode potenciar nos alunos a atitude de procura, de exploração e manuseamento dos recursos expressivos da língua para a realização das suas escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada no presente estudo revelou o potencial da rescrita para os alunos se apropriarem de recursos linguístico-textuais evidenciados no texto original. Essa apropriação pode ser feita considerando-os em si mesmos, ao serem retomadas na rescrita as formulações encontradas. Também pode ser perspectiva de forma mais ampla, envolvendo: i) a procura de novas formulações assentes em paráfrases; ii) o paralelismo semântico-estrutural, que procede ao preenchimento dos elementos estruturais e papéis semânticos com novas unidades linguísticas adequadas ao campo de rescrita; iii) a projeção para a rescrita de propriedades transversais colocadas em relevo no texto original e retomadas em unidades linguísticas da rescrita.

Este potencial revela-se de forma saliente quando se considera a amplitude de possibilidades e escolhas realizadas pelo conjunto dos alunos. Tendo a rescrita sido realizada individualmente, surge o desafio de alargar novamente a todos os alunos o domínio da linguagem evidenciado nas rescritas individuais. Para o alcançar, propomos que, na sequência da atividade de Rescrita Individual, seja integrado um passo pedagógico-didático de partilha

de soluções e recursos encontrados. Nesse passo, tomando como exemplo a tarefa que esteve em foco neste estudo, os alunos poderiam apresentar os novos problemas que escolheram e o professor salientaria, sistematizaria e promoveria o registo de recursos linguísticos de nível mais elaborado encontrados no grupo de alunos para a produção das reescritas. Deste modo, o potencial da modelação não se limitaria ao texto original, mas seria também perspetivado entre as reescritas dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, C.; ROSE, D.; WHITTAKER, R. Introduction. *In*: ACEVEDO, C.; ROSE, D.; R. WHITTAKER, R. (Ed.). **Reading to learn, reading the world: How genre-based Literacy pedagogy is democratizing education**. Sheffield; Bristol: Equinox, 2023, p. 1-4.

AXFORD, B.; HARDERS, P.; WISÉ, F. **Scaffolding literacy: an integrated and sequential approach to teaching reading, spelling and writing**. Victoria: ACER, 2009.

BARBEIRO, L. Da leitura à reescrita: propostas e percursos da pedagogia baseada em gêneros. **Educação e Pesquisa**, 2020, v. 46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170882>.

BARBEIRO, L. Reescrita: O potencial dos textos catalisadores. **Rotas a Oriente**, n. 3, p. 181-197, 2023a.

BARBEIRO, L. A frase como mar de escolhas para aprender a escrever. *In*: PEREIRA, V. W.; BARBEIRO, L.; GUARESI, R.; FORNECK, K. L. (Org.). **Ensino da compreensão leitora e da produção escrita: Unidades linguísticas em interação com foco na frase**. Vitória da Conquista: Fonema e Grafema. p. 60-85, 2023b.

BARBEIRO, L. Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: Que patamar de proximidade textual? *In*: CARVALHO, J. A. B.; DIONÍSIO, M. L.; MESQUITA, E.; CUNHA, J.; ARQUEIRO, A. (Org.). **V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias**. Braga: CIED /Universidade do Minho, 2016, p. 74-83.

BARBEIRO, L. Reescrita: Domínio e alargamento dos recursos linguísticos. **Exedra – Didática do Português**, Número temático, 2015a, p. 209-235.

BARBEIRO, L. Rewriting and Appropriating Language. *In*: GÓMEZ CHOVA; L.; CANDEL TORRES, I.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (Ed.). **ICERI2015 Proceedings**. Sevilla: IATED Academy, 2015b, p. 1059-1069.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. A dimensão metalinguística na reescrita conjunta. *In*: SILVA, P.; PINTO, A.; MARQUES, C. (Org.), **Discurso académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática**. Coimbra: Grácio Editor, 2023a, p. 19-37.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. As escolhas na reescrita conjunta: Orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos. *In: ENDA 3 - Encontro Nacional sobre o Discurso Acadêmico*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2023b.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. O discurso do professor na reescrita conjunta. *In: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (Org.). Discurso acadêmico: Uma área disciplinar em construção*. CELGA-ILTEC/ESECS-IPL, 2019, p. 83-105.

BARBEIRO, L.; BARBEIRO, C. Reescrita: As estratégias de paráfrase e retextualização. *In: TEIXEIRA, C; GONÇALVES, V.; FERNANDES, P.; RODRIGUES, A.; GUERREIRO, C.; SANTOS, L. (Ed.). LUSOCONF2019 - II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: Livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2021, p. 80-89.

BORGES, R., BORGES, J. A palavra é retextualizar: Um trabalho com gêneros textuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1326-1344, 2017.

CAELS, F., BARBEIRO, L. F., GOUVEIA, C. A. M. Gêneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, v. 12, n. 2, p. 13-32, 2020.

GOUVEIA, C. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In: SILVA, W. R; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Org.), Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*, Campinas, SP: Pontes Editores, p. 203-230, 2014.

GOUVEIA, C. Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, 13-47, 2009.

GOUVEIA, C.; SANTOS, J. Texto e contexto: que relações? *In: SILVA, P. et al., Teorias Discursivas em Diálogo: Perspetivas e análises*. Coimbra: Grácio Editor, 2022, p. 13-50.

HALLIDAY, M. A. K. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London; New York: Routledge, 2014.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, p. 10-21, 2009.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox, 2008.

ROSE, D. Learning to teach. *In: ACEVEDO, C.; ROSE, D.; WHITTAKER, R. (Ed.). Reading to learn, reading the world: How genre-based Literacy pedagogy is democratizing education*. Sheffield; Bristol: Equinox., 2023, p. 5-28.

ROSE, D. New developments in genre-based literacy pedagogy. *In: MACARTHUR, C. A.; GRILIAM, S.; FITZGERALD, J. (Ed.). Handbook of Writing Research*, 2nd ed., New York: Guildford, 2015, p. 227-242.

ROSE, D. *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn, 2012.

ROSE, D.; MARTIN, J.R. **Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.** London: Equinox, 2012.

SILVA, E. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 305-330, 2018.

Apêndice 1

“Sábios como Camelos“, de José Eduardo Agualusa

Há muitos anos viveu na Pérsia um grão-vizir – nome dado naquela época aos chefes dos governos –, que gostava imenso de ler. Sempre que tinha de viajar ele levava consigo quatrocentos camelos, carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética. O primeiro camelo chamava-se Aba, o segundo Baal, e assim por diante, até ao último, que atendia pelo nome de Zuzá. Era uma verdadeira biblioteca sobre patas. Quando lhe apetecia ler um livro o grão-vizir mandava parar a caravana e ia de camelo em camelo, não descansando antes de encontrar o título certo.

Um dia a caravana perdeu-se no deserto. Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros. Subitamente, o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte. (...) A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas. Aquilo durou a tarde inteira. Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos. Pensou, com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguiu imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio. Quem lhe contaria histórias?

Texto com supressões

Apêndice 2

Estrutura considerada para a passagem textual

| Texto | Estrutura |
|---|---|
| <i>Um dia a caravana perdeu-se no deserto.</i> | Anúncio do problema |
| <i>Os quatrocentos camelos caminhavam em fila, uns atrás dos outros, como um carreirinho de formigas. À frente da cáfila, que é como se chama uma fila de camelos, seguiam o grão-vizir e os seus ministros.</i> | Cenário |
| <i>Subitamente, o céu escureceu, e um vento áspero começou a soprar de leste, cada vez mais forte.</i> <i>A areia entrava pela roupa, enfiava-se pelos cabelos, e as pessoas tinham de tapar os olhos para não ficarem cegas.</i> <i>Aquilo durou a tarde inteira.</i> <i>Veio a noite e quando o Sol nasceu o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos.</i> | Problema Passo 1 (evento) Conseq. Duração Passo 2 (evento) |
| <i>Pensou com horror, que talvez eles tivessem ficado enterrados na areia. Não conseguiu imaginar como seria a vida, dali para a frente, sem um só livro para ler. Regressou muito triste ao seu palácio.</i> | Reação |
| <i>Quem lhe contaria histórias?</i> | Comentário |

Submetido em: 30/07/2024

Aprovado em: 23/11/2024