

**CONTRIBUIÇÕES DO CICLO DE ENSINO APRENDIZAGEM BASEADO
EM GÊNEROS PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**CONTRIBUTIONS OF THE TEACHING CYCLE GENDER-BASED LEARNING TO
THE EDUCATION OF READING AND WRITING IN ELEMENTARY SCHOOL**

DOI 10.20873/uft2179-3948.2022v13n1p463-485

**Antonia Luziane Silva de Castro¹
Paulo da Silva Lima²**

Resumo: Neste estudo, temos como objetivo enfatizar as contribuições que a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem pode trazer para o processo de ensino de leitura e escrita no Ensino Fundamental. Através dele, apresentamos os conceitos e fundamentos dessa ferramenta didática, evidenciando a estrutura e análise de gêneros textuais presentes no currículo escolar. Para tanto, mostraremos como a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem pode trazer resultados positivos no ensino de leitura e escrita, tendo em vista a sua organização em seus três níveis (1 – preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; 2 – leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; 3 – construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos). Ao final deste trabalho, buscaremos constatar como o uso da referida metodologia, associada à concepção de letramento como prática social para o estudo e análise de textos, propicia a compreensão dos gêneros e seus diversos propósitos nos variados domínios sociais.

Palavras-chave: ensino de gêneros; linguística sistêmico-funcional; prática de leitura e escrita.

Abstract: In this study, we aim to emphasize the contributions that the teaching-learning cycle methodology can bring to the process of teaching reading and writing in Elementary School. Through it, we present the concepts and foundations of this didactic tool, highlighting the structure and analysis of textual genres present in the school curriculum. In order to do so, we will show how the teaching-learning cycle methodology can bring positive results in the teaching of reading and writing, considering its organization in its three levels (1 - preparation for reading, joint construction and autonomous construction; 2 - reading detailed, joint rewriting and individual rewriting; 3 – sentence construction, spelling/vocabulary and sentence writing). At the end of this work, we will seek to verify how the use of this methodology, associated with the conception of literacy as a social practice for the study and analysis of texts, provides an understanding of genres and their different purposes in various social domains.

¹ Mestranda em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal. E-mail: luzianecastro.ma@gmail.com

² Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/Campus Bacabal. E-mail: paulo.sl@ufma.br

Keywords: teaching of genres; systemic-functional linguistics; reading and writing practice

Introdução

Nos últimos anos, o ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica, tem sido alvo de inúmeras pesquisas e discussões, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita nos diversos níveis escolares. Dentre essas pesquisas, temos o Censo Escolar, que discute o desenvolvimento da Educação Básica brasileira, por meio de pesquisas estatísticas, coletando assim o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por mostrar como está a qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Saviani (2007, p.1245), “O IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência”. Dessa forma, ele possibilita inferir os resultados pertinentes a aprendizagem em todo o âmbito nacional. Além de possibilitar a construção de processos de assistência, dando apoio e incentivos financeiros aos municípios.

O IDEB, além de mostrar a real situação do contexto escolar brasileiro, seja ele em nível de unidades federativas, estaduais ou municipais - possibilitando acompanhar se há a efetivação das políticas públicas destinadas aos setores educacionais - funciona como um condutor em prol da qualidade da educação, tendo em vista que, através dele, torna-se possível acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir do que está estabelecido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a educação brasileira, tem como meta nacional, atingir média de 6.0, em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que será lançado em 2022. Isso significa que a média 3.8, calculada para o Brasil em 2005, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve progredir, à medida que alcance uma média correspondente a uma educação de qualidade, tendo em vista a qualidade educacional de países desenvolvidos e integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No último levantamento, realizado em 2019, o índice de desenvolvimento da Educação Básica, teve avanços em relação ao IDEB de 2017, no entanto, tais avanços ainda são pequenos. Diante disso, nota-se a constante necessidade de melhorias nas práticas educativas, como por exemplo, o desenvolvimento de metodologias de ensino, que desenvolvidas no âmbito escolar, auxiliam e contribuam com o avanço da educação, principalmente no desenvolvimento das habilidades pertinentes a leitura e a escrita.

De acordo com Rangel e Machado (2014, p.02), “a leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa apropriar-se do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia”. Diante disso, faz-se necessário implementar e desenvolver nas escolas metodologias que abranjam atividades de leitura, interpretação e escrita, possibilitando ao alunado o conhecimento das diversas possibilidades linguísticas que a linguagem oferece e suas múltiplas formas de assimilá-las.

Dessa forma, podemos citar a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, desenvolvida através da Linguística Sistêmico Funcional, destinada a auxiliar no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, tomando como base o texto, ou seja, os gêneros textuais. Cabe destacar que o ciclo de ensino aprendizagem é uma metodologia aplicada como ferramenta didática capaz de auxiliar o professor nas aulas de Língua Portuguesa e que possui como propósito desenvolver habilidades linguísticas em relação ao processo de leitura e escrita.

Ademais, é válido ainda mencionar que as estratégias organizadas através de três níveis do Ciclo de Aprendizagem são adaptáveis a realidade da sala de aula, tendo em vista que sua aplicação propõe incentivar o envolvimento dos alunos a partir das ações organizadas pelo docente.

1 O Ciclo de Ensino Aprendizagem

O Ciclo de Aprendizagem teve sua origem através da Pedagogia do Gêneros e em sua fase atual, articula-se ao projeto australiano *Reading to Learn (Ler para aprender)*, integrando atividades de leitura e escrita em todos os níveis de escolaridade. De acordo com Muniz da Silva (2015, p.21), “o objetivo desse projeto é preparar todos os estudantes para lerem e escreverem autonomamente todos os textos previstos no currículo escolar, utilizando o que aprenderem através da leitura nas atividades de produção escrita”.

No entanto, para que esse objetivo se efetive, os professores precisam estar capacitados para dar o suporte necessário ao alunado, de modo que eles possam desenvolver capacidades de leitura e produção textual no decorrer das tarefas escolares. Isso porque, para o *Programa Reading to Learn*, o desenvolvimento da leitura e escrita deve se realizar por meio de atividades desenhadas em torno de estratégias que abordem os gêneros presentes no currículo escolar.

É válido mencionar que a teoria a noção de gênero apresentada no *Programa Reading to Learn* é definido como um processo social orientado para um propósito e estruturado em

etapas e está relacionada à concepção de língua e contexto da linguística sistêmico-funcional (LSF); teoria que define que a gramática é vista como um recurso que constrói significado, que o texto é uma escolha semântica no contexto social, e o gênero é o modo como usamos a língua para viver. (MUNIZ DA SILVA, 2015).

Dessa forma, a metodologia do Ciclo de ensino aprendizagem surge com a finalidade de auxiliar os professores nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base os princípios necessários para que os alunos consigam ler e escrever em todos os níveis de compreensão. Sua divisão está constituída em três níveis: (1) preparação para a leitura, construção conjunta e construção autônoma; (2) leitura detalhada, reescrita conjunta e reescrita individual; (3) construção do período, ortografia/vocabulário e escrita de períodos.

Fig. 1: Ciclo de ensino aprendizagem



Fonte: (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 23)

O círculo externo – o nível 1 do ciclo de aprendizagem – inclui estratégias para que os alunos leiam e analisem o contexto e a estrutura do texto, dividindo-o em suas partes constitutivas e relacionando-as ao propósito social do texto. O foco neste nível é particularmente a estrutura de todo o texto. O círculo intermediário – nível 2 do ciclo – visa à leitura detalhada em que a linguagem é analisada conforme os padrões de significado na oração e entre orações. Por exemplo, pequenas passagens de textos são selecionadas para leitura detalhada, em seguida os alunos são convidados a reescrever usando padrões de linguagem semelhantes a fim de sistematizar conhecimentos sobre gramática e discurso. O círculo interno – nível 3 do ciclo – desenvolve atividades relativas a vocabulário e ortografia, prática regular nos anos iniciais do ensino fundamental e complementar em outras etapas do ensino (MUNIZ DA SILVA, 2017, p. 24-25).

Segundo Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 270), o uso do ciclo de ensino aprendizagem permite previsibilidade e confiança para os atores envolvidos, pois professor/a e estudante percebem que há um método que lhes permite alcançar objetivos, independentemente do gênero textual envolvido. Além disso, o ciclo de ensino aprendizagem possibilita que os estudantes sejam expostos a gêneros que circulam nos espaços públicos, propiciando-lhes conhecimento de diferentes práticas sociais (MARTIN;ROSE, 2012).

Cabe ainda destacar que, os gêneros descritos no *Projeto Reading to Learn* são estruturados em etapas e fases. De acordo com Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 265), “um gênero é composto de etapas (segmentos textuais previsíveis); aos quais se constituem de fases, que são os segmentos variáveis em cada etapa do gênero”. Dessa forma, entende-se que:

As etapas que estruturam um gênero apresentam elementos relativamente estáveis, e seus rótulos são escritos com inicial maiúscula, entretanto as fases de etapa são variáveis, podendo ser únicas em um determinado texto, e seus rótulos são escritos com iniciais minúsculas. Cada etapa de um gênero também inclui uma ou mais fases. Enquanto as etapas são altamente previsíveis para cada gênero, as fases dentro de uma etapa podem ser mais variadas. (MUNIZ DA SILVA, 2015, p.30)

Enquanto as etapas organizam como o texto se desenvolve dentro de sua estrutura, as fases organizam como o texto se desenvolve em sua estrutura local (MUNIZ DA SILVA, 2015). Em outras palavras, cada etapa do gênero se realiza por meio de uma ou mais fases e cada fase se realiza por meio de uma ou mais mensagens (ROSE, 2010).

De acordo com Muniz da Silva (2015), a identificação/análise das fases em um texto é importante, pois possibilita o aluno ler o texto com compreensão e escrever textos utilizando o mesmo padrão. Além disso, as fases funcionam como um recurso de linguagem que desempenha a função de envolver o leitor no desenrolar da história. Esse envolvimento com o leitor torna as fases responsáveis por construir nos textos campos de atividades, pessoas, coisas e lugares, evocando respostas emocionais ou ligando as histórias a experiências e interpretação de vida.

Rose (2010), sintetiza os tipos de fases mais presentes, tomando como base o gênero da família das histórias.

Tabela 1: Fases dos gêneros da família das Estórias

Fases dos gêneros da família das Estórias		
Fases descritivas	Cenário	Apresentando pessoas, atividades, lugares, tempos.
	Descrição	Descrevendo pessoas, lugares, coisas.

Fases que levam a ação para adiante	Episódio	Sequência de eventos que é esperada.
	Problema	Evento inesperado que cria tensão
	Solução	Evento inesperado que libera tensão
Fases avaliativas	Reação	Sentimentos dos participantes sobre problemas, descrições.
	Comentário	Comentários do narrador sobre pessoas, atividades.
	Reflexão	Pensamentos dos participantes sobre os significados dos eventos.

Fonte: Rose (2010, p. 6).

As funções das fases descritas acima mostram que, ao analisarmos um texto, encontramos vários tipos de fases. Para Muniz da Silva (2015, p.19), “nos gêneros das estórias, cada tipo de fase é um recurso da linguagem que desempenha uma função típica para engajar leitores à medida que as estórias se desenrolam”.

2 Documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, no contexto escolar brasileiro, torna-se cada vez mais discutido, principalmente em relação às metodologias utilizadas pelos professores que, muitas das vezes, tornam o ensino mecanizado, não abordando a linguagem como fator crucial do processo de aprendizagem. Diante disso, as discussões abordadas no âmbito da educação focam em adequar constantemente os métodos que tornam o ensino ineficaz.

Para Silva, Lima e Moreira (2016, p.13), “essas adequações são justificadas pelas correntes transformações sociais, que refletem diretamente nas interações diárias mediadas pela linguagem, as quais, por sua vez, servem de referência para o trabalho pedagógico com a língua materna”.

Diante disso, podemos destacar que, de acordo com Lima e Sousa (2016), umas das principais problemáticas encontradas no ensino de Língua Portuguesa, que afetam a aprendizagem dos alunos, concerne as práticas de leitura e produção textual nos diversos níveis escolares. Segundo os autores, isso se deve porque, em muitas escolas brasileiras, as práticas docentes não tomam o texto como objeto de ensino. Em razão disso, Lima e Sousa (2016, p.169) destacam que:

No que diz respeito a leitura e a produção textual, de um lado, muitas das vezes, são feitas apenas atividades de leitura e extração de informações que ignoram as possibilidades de reflexão e crítica ou produções escritas/ orais desvinculadas do contexto de produção e dos objetivos da enunciação.

Isso evidencia que, em alguns casos, as ações pedagógicas pautadas para o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, têm como referência o uso do texto apenas pautado na nomenclatura dos elementos gramaticais, sem haver uma reflexão dos contribuintes linguísticos que evidenciam os efeitos textuais. Trabalhado dessa forma, o texto em nada auxilia o aluno sobre os mecanismos linguísticos e sua importância no processo de leitura e produção textual.

Para Lima e Sousa (2016, p.169), “os gêneros textuais têm o papel de articular as práticas sociais e os objetos de ensino, ou seja, a leitura, a produção de textos e análise linguística, nas aulas de língua materna”. Com isso, para concretização dessas práticas, a escola assume papel crucial, pois será o local onde os alunos farão uso da linguagem.

Para Schneuwly e Dolz (2010), conforme citado por Lima e Sousa (2016, p.169), os educandos,

No papel de sujeitos, aprenderão a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizarem uma ação de linguagem. Em primeiro lugar, compreenderão que é necessário conhecer o contexto de interação e o gênero para estabelecer interações na sociedade. Depois, aprenderão que faz sentido conhecer o aspecto discursivo, a organização textual, por exemplo, dos gêneros textuais, e, em seguida, assimilarão a importância de conhecer os aspectos gramaticais, as unidades linguísticas ou os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros adotados em uma comunidade discursiva.

Para isso, ao pensar em ensino de Língua Portuguesa, é preciso que as práticas pedagógicas avancem no sentido de proporcionar aos estudantes verdadeiros momentos de linguagem no espaço escolar. O que pode ser efetivado, à medida que, o professor passe a utilizar em suas propostas pedagógicas ferramentas didáticas que tomem a linguagem como ação social.

Além disso, nas aulas de língua portuguesa, faz-se necessário trabalhar atividades que envolvam o processo de leitura e produção textual como algo significativo. Sendo que, geralmente, o texto produzido nas aulas de produção textual é utilizado apenas para correção de problemas ortográficos, ou lançar uma nota conceitual, sem proporcionar de fato um momento de interação verbal. Para Lima e Sousa (2016, p.171), “a escola precisa ser, portanto, um lugar específico de interação, entidade na qual os gêneros cumprem suas verdadeiras funções”.

Além do exposto até aqui, deve-se mencionar, ainda, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) para o ensino de Língua Portuguesa. A partir de sua publicação em 1997, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, principalmente na concepção de

linguagem e língua materna abordada no cenário educacional. De acordo com Muniz da Silva e Oliveira (2017, p. 251), “os PCN’S destacam o ensino de gêneros textuais como uma possibilidade para as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa”. E, para que isso ocorra, o ensino de línguas, precisa ser direcionado a partir do texto, pois o falante se comunica através de textos, sejam eles falados ou escritos, conforme situa Lima e Sousa (2016).

Nesse sentido, as orientações que eram ditas no espaço escolar, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que trabalhava o ensino de gêneros textuais, pautado em atribuir-lhes apenas uma classificação tipológica (narrativo, descritivo e argumentativo), foi modificado por uma percepção discursiva, dando lugar aos gêneros discursivos e o diálogo na sala de aula. Diante disso, conforme Lima e Lima (2016, p. 201), “os gêneros textuais tornam-se excelentes aliados para um ensino de línguas, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia.”

Portanto, observa-se que a abordagem dada ao ensino de línguas, a partir do PCNLP, fez com que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a inserção dos gêneros como um aliado para práticas discursivas, assumissem novas perspectivas no espaço escolar.

Outro documento orientador que possibilita a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC aborda o ensino de Língua Portuguesa como um meio de possibilitar aos estudantes experiências que lhes proporcionem aprimorar o letramento, de forma que haja, nas diversas práticas sociais, uma participação crítica e efetiva desses alunos. Seja por meio da oralidade, escrita ou por qualquer outra forma de linguagem.

Considerando esses princípios, a BNCC aborda eixos integradores que permitem aos educandos ampliarem suas capacidades linguísticas, dentre elas o uso da língua/ linguagens em práticas situadas na leitura e produção textual. É válido destacar que, segundo a BNCC:

Os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 73).

Dessa forma, o eixo leitura, abordado na BNCC, compreende as práticas de linguagem que se desenvolvem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, sendo sucedidas pela

conexão com os textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações. Nesse sentido, podemos ter leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 69)

É importante destacar que, no contexto da BNCC, a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, mas de forma contextualizada, abarcando textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, para a BNCC, a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades temos:

Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas, dentre outros. (BRASIL, 2018, p. 77)

Cabe ainda destacar que, para a BNCC, as práticas de produção de textos devem compreender dimensões que se inter-relacionem com as práticas de uso e reflexão. A exemplo disso, podemos citar:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; e, estratégia de produção. (BRASIL, 2018, p. 80)

O documento ainda ressalta que assim como no eixo leitura, as habilidades de escrita não devem ser desenvolvidas de forma genérica, mas contextualizada, a fim de desenvolver de maneira abrangente práticas de escrita que envolva os diversos gêneros que permeiam nossa sociedade. Além disso, de acordo com a BNCC, ainda é importante trabalhar recursos estilísticos e coesivos e dar autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas, tendo em vista que isso favorece a elaboração de um texto coeso e coerente, com informações organizada, sustentado em argumentos, facilitando a leitura e compreensão.

Em relação ao eixo oralidade, abordado na BNCC, pode-se dizer que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização, com ou sem contato face a face, como, por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, dentre outros. Além disso, o eixo oralidade ainda compreende o tratamento de práticas orais, como:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; Relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2018, p. 82)

Ainda na perspectiva da BNCC, cabe mencionar que a primeira face do aprendizado da Língua Portuguesa passa-se a realizar a partir da efetivação da verdadeira atuação dos estudantes nas práticas linguísticas que envolvem a leitura, a escrita e a produção de texto (orais, escritos e multissemióticos), em campos de atuação específicos. Enquanto isso, a outra face, deriva da reflexão/análise da própria experiência de realização dessas práticas que, para a BNCC, define-se como análise linguística/semiótica. Dessa forma, portanto, podemos dizer que:

O eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018, p. 82).

Desse modo, o eixo da análise linguística/semiótica, reúne objetivos de aprendizagem voltados para os conhecimentos gramaticais, levando em consideração as regras e convenções de uso formal da língua, dando assim suporte aos eixos leitura, escrita e oralidade. Além disso, os objetivos desse eixo integrador abarcam, entre outros aspectos, todos os campos dos conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos); além da fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, e elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2018).

3 Contexto da pesquisa

Em relação ao contexto da pesquisa, os resultados apresentados são fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacabal. A pesquisa-ação, segundo Fonseca (2002, p. 34), “recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as

realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa”. Nesse caso, o pesquisador participa de forma colaborativa, averiguando a ação problemática e buscando formas de solucioná-la.

De acordo com Morin (2004), a pesquisa-ação permite aos atores envolvidos a construção de teorias e estratégias que, validadas dentro do seu campo de estudo, acarretam mudanças desejáveis para questionar ou solucionar uma problemática.

Nesse sentido, Lima e Lima (2016, p. 214) situam que, na pesquisa-ação, os participantes não devem ser vistos como meras cobaias, mas devem desempenhar papel ativo. Ou seja, nesse tipo de pesquisa, o crucial não é somente adquirir conhecimentos sobre a questão pesquisada, mas obter experiências que possibilitem discutir sobre o problema.

No que se refere a aplicação da pesquisa, tivemos a possibilidade de buscar, por intermédio da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, meios para que pudéssemos favorecer aos alunos participantes, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tomando como base o gênero textual conto de fadas.

Para seu planejamento, organizamos atividades práticas de leitura e escrita com base nas estratégias do ciclo de ensino aprendizagem, utilizamos o gênero narrativo Conto de fadas. Uma vez que, segundo Fuzer (2017), o gênero narrativo tem importante papel na construção de valores de individualidade e na focalização de atividades pertinentes à estabilidade na cultura. Sendo o conto de fadas, com ou sem a existência de fato de fadas no decorrer da narrativa, uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida (COELHO, 1984).

Como já mencionado, os resultados a serem apresentados são frutos de uma pesquisa-ação desenvolvida durante o estágio supervisionado. Na ocasião, tivemos a participação de 35 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio Militar Tiradentes, situado na cidade de Bacabal – MA. Para a realização da pesquisa, foram realizadas 20 horas/aula, tempo estipulado para concretização das atividades relacionadas ao estágio.

4 Gênero narrativo conto de fadas em sala de aula

Inicialmente, vale destacar que, para elaboração das atividades pertinentes a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, foi realizada uma modelização do gênero a ser ensinado, uma vez que se pode observar os componentes ensináveis do gênero para as

atividades a serem desenvolvidas. Com isso, foi possível observar, com mais detalhes, o que os estudantes já sabiam e o que precisavam aprender sobre o gênero abordado.

Cabe destacar que todas as atividades desenvolvidas tiveram a orientação do professor-supervisor do estágio, bem como acompanhamento do professor da disciplina de Língua Portuguesa da turma em que a pesquisa foi aplicada. No quadro 1, a seguir, podemos observar um resumo das atividades desenvolvidas:

Quadro 1: resumo das atividades desenvolvidas com base na metodologia do Ciclo de Ensino Aprendizagem.

Gênero narrativo: conto de fadas	
7º ano do Ensino Fundamental	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Tempo estimado: 20 horas/aula	
Situação comunicativa pretendida: reescrita do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> .	
Nível: Preparação para a leitura / Construção Conjunta / Escrita Autônoma	
Preparação para a leitura	
1º momento (1 aula)	Apresentar a proposta de produção textual para os alunos, bem como explicar a organização da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, deixando claro que na etapa escrita autônoma, eles, individualmente, produzirão um nova versão para o conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> . Realizar com os alunos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre o gênero narrativo conto de fadas.
2º momento (2 aulas)	Realizar a leitura do conto de fadas <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , em suas duas versões, a primeira publicada em 1695 por <i>Charles Perrault</i> , e a segunda em 1857 pelos <i>Irmãos Grimm</i> . Após a leitura, organizar uma roda de conversa, a fim de destacar as principais diferenças e semelhanças existentes entre os dois textos. Com a versão impressa do conto escrito pelos Irmãos Grimm, aplicar com os alunos atividades referentes a: tipos de narradores, enredo, personagens, marcadores de tempo e espaço, sequência e articulação dos acontecimentos. Além de destacar no conto <i>Chapeuzinho Vermelho (1857)</i> os tipos de narradores, marcadores de tempo e espaço, articulação dos acontecimentos e função de cada um dentro/para o texto.

3º momento (2 aulas)	<p>Realizar um estudo sobre a estrutura e organização do texto narrativo, explicando aos alunos como trabalhar um gênero textual a partir de suas etapas e fases.</p> <p>E ainda trabalhar relações intertextuais existentes, selecionando conteúdos referentes à intertextualidade, explicando conceito, função e tipos existentes. Para fixar os conhecimentos sobre a existência de diálogo entre textos, será utilizado o conto <i>Fita Verde no Cabelo</i>, autoria de Guimarães Rosa.</p>
4º momento (1 aulas)	<p>Permitir que os alunos participantes da pesquisa, conheçam, além das histórias produzidas por adultos, versões de textos produzidos por crianças. Para isso, será entregue aos alunos o conto <i>Chapeuzinho dos olhos vermelhos</i>, produzido por uma estudante do 6º ano, durante uma oficina de leitura e produção textual, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Marieta D’Ambrósio, em Santa Maria, Rio Grande do Sul. A finalidade da atividade está pautada em fazer com que os alunos percebam que é possível reinventar (ou recontextualizar) contos de fadas já existentes.</p>
Construção conjunta (escrita conjunta)	
5º momento (2 aulas)	<p>Desenvolver a primeira etapa da produção escrita (construção conjunta), incentivando os alunos a darem uma nova versão ao conto Chapeuzinho Vermelho, versão Irmãos Grimm. Para tanto, um aluno da turma será convidado para auxiliar no processo de escrita do texto. Sua função corresponde a escrever a produção textual na lousa, para que assim todos os demais alunos possam verificar e adequar o texto, levando em consideração a organização da narrativa (orientação, complicação e resolução). Cabe destacar que, nessa etapa, o professor aplicador da pesquisa, fica responsável por auxiliar os alunos a não fugir da temática proposta que consiste em reescrever o conto Chapeuzinho Vermelho.</p>
Escrita individual (escrita individual)	
	<p>Solicitar que os alunos escrevam produzam de forma individual a reescrita do conto Chapeuzinho Vermelho, seguindo as mesmas orientações da etapa</p>

6º momento (2 aulas)	<p>construção conjunta. Cabe destacar que ficará a critério de cada aluno escolher para sua produção individual: tema, cenário, personagens e enredo... desde que não fuja dos critérios necessários para a construção da narrativa.</p>
<p>Nível 2: Leitura Detalhada – Reescrita Conjunta – Reescrita Individual</p>	
7º momento (3 aulas)	<p>Explicar para os alunos como se organiza e estrutura o gênero narrativo conto de fadas, levando em consideração as seguintes etapas: orientação, complicação e resolução.</p> <p>Apresentar para os alunos como trabalhar a leitura detalhada em um texto a partir de suas fases (cenário, descrição, eventos, efeito, reação, problema, solução, comentários, reflexão).</p> <p>Na etapa reescrita conjunta, solicitar que os alunos escolham e modifiquem em conjunto, uma das três etapas do conto Chapeuzinho Vermelho – versão Irmãos Grimm. Cabe destacar que na reescrita conjunta, os alunos possuem autonomia para dar novos nomes aos personagens do conto trabalhado, podendo atribuir a eles novas características (físicas ou psicológicas); ou ainda modificar o cenário em que se passa a narrativa.</p> <p>Na etapa reescrita individual, solicitar que os alunos sigam as mesmas regras da atividade de reescrita conjunta, no entanto, elaborando-a de forma individual.</p>
<p>Nível 3: Construção do Período – Ortografia/Fonologia/Morfologia – Escrita de Períodos</p>	
<p>Construção do Período</p>	
8º momento (3 aulas)	<p>Realizar um estudo destinado a construção do período, aplicando atividades que abranjam conteúdos apropriados e previsto no currículo escolar, sendo tais conteúdos, relacionados a diferenciar frase, oração e período; elementos referentes a coesão e a coerência; construção de período simples e composto; identificação de períodos, orações, e conectivos que estabeleçam relação de coordenação e subordinação; análise dos tempos verbais e seus efeitos para constituição do texto.</p>
<p>Ortografia/Fonologia/Morfologia</p>	
9º momento (2 aulas)	<p>Realizar um estudo destinado a construção do período, aplicando atividades que abranjam os sinais de pontuação mais recorrentes (ponto, dois pontos, reticências, parênteses, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula e travessão), explicando a finalidade de cada sinal para o texto. Além disso, trabalhar com os</p>

	alunos, dificuldades ortográficas em relação ao uso das letras e distinção entre letra-fonema.
Escrita de Períodos / Produção final do conto (reescrita da produção inicial).	
10º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos reescrevam suas produções textuais elaboradas na construção autônoma, corrigindo o necessário e adequando a linguagem.

Fonte: autoria própria

Todas as atividades elaboradas para aplicação da pesquisa foram estruturadas com base na metodologia do ciclo de ensino aprendizagem que, conforme mencionado por Muniz da Silva (2015), auxilia os professores nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base os princípios necessários para que os alunos consigam ler e escrever em todos os níveis de compreensão.

Vale ressaltar que, para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, o professor precisa conhecer bem o gênero a ser didatizado, tendo em vista que o docente não deve frisar apenas os aspectos estruturais ou superficiais do gênero, mas também os de ordem discursiva que, conforme destaca Bronckart (2007), contemplam três capacidades de linguagem: a capacidade de ação; a capacidade discursiva; e a capacidade linguística-discursiva.

Levando em consideração os resultados obtidos através da aplicação da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem, obtivemos a coleta de todas as produções iniciais e finais dos 35 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que participaram da pesquisa. Cabe destacar que todas as produções textuais iniciais coletadas foram analisadas e devolvidas aos alunos, para que após a sistematização das atividades pertinentes ao nível 3 da metodologia do ciclo de ensino aprendizagem - que abrange a construção do período; a ortografia, fonologia e morfologia; e a escrita de períodos -, fossem adequadas e reescritas.

Dessa forma, ao final da reescrita das produções iniciais, foi possível realizar uma análise comparativa entre os textos produzidos na etapa escrita autônoma e os reescritos após a sistematização das atividades pertinentes a metodologia do ciclo de ensino aprendizagem. Isso torna possível avaliar como o uso da referida metodologia pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para essa análise, utilizaremos apenas uma produção inicial e final de um dos alunos participantes da pesquisa, aqui denominado como aluno 1.

Produção inicial:

1. Um caçador amigo da vovó resolveu visita – la, pois
2. ela fazia bolinhos de sonho adoráveis e sempre que ele ia visita – la,
3. a mesma o oferecia, porém um dia ao passar pela aldeia soube pela
4. mãe de chapeuzinho que a vovó estava muito doente. E ao passar
5. pela casa da vovó percebeu um silêncio que o deixava aguniado
6. pois sempre que passava pela casa da vovó ouvia a mesma
7. cantando com sua voz serena e adorável. Ao entrar na casa
8. chamou pela mesma que não atendia ao seu chamado e ao
9. se aproxima do quarto viu a porta arrombada é um lobo
10. em cima de sua cama com uma barriga enorme, é então
11. resolveu abrir a grande pança do lobo e dentro encontrou
12. a chapeuzinho e sua vovó que deram um pulo e saíram
13. de dentro da barriga do lobo. O caçador pensou no que faria
14. com o lobo é teve a ideia de o joga – ló num poço que
15. estava abandonado e seco pelo tempo, E pensou que lá a
16. ficar sozinho é com fome perceberia o mal que avia feito.
17. Então a vovó resolveu morar com chapeuzinho e sua
18. mãe pois percebeu que a floresta era perigo o caçador
19. sempre ia visita – lá quando podia e então eles viveram
20. felizes para sempre.

Ao analisarmos a produção inicial, podemos notar que o aluno não adiciona título em sua produção escrita, situação na qual ele poderia aproveitar para captar atenção do leitor para a leitura de sua produção, ou seja, estimular o receptor a ler seu texto. Nesse sentido, para Ducrot (1987, p.172), “toda enunciação faz através do enunciado que veicula referência a si mesma”.

Em relação à estrutura na qual deveríamos ter uma linguagem de acordo com as convenções de escrita, ou seja, construção de parágrafos, notamos que o aluno apresenta um texto corrido que não possui divisão entre suas partes. Isso dificulta a identificação das partes estruturantes do gênero Conto de Fadas.

Ao produzir o texto, notamos que o aluno segue, em parte, o proposto no nível da escrita autônoma, tendo em vista que, em sua produção textual, o aluno apresenta uma trama em que um caçador enfrenta um lobo, para então poder salvar a vovó e sua neta Chapeuzinho. Cabe destacar que, mesmo não seguindo por completo o proposto, o aluno tenta estabelecer uma relação de sentido com o conto original, instituindo dessa forma uma relação dialógica. Que para Fiorin (2006), define-se como as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Dessa forma, podemos considerar que todo texto possui relação com outros textos e que jamais estes farão parte de uma produção nunca tida.

É interessante destacar que, na versão original, ao ser salva pelo caçador, a menina enche a barriga do lobo com grandes pedras. Ao acordar, ele tenta sair correndo, mas, como as pedras eram pesadas, fizeram com que o lobo caísse morto. No entanto, na versão produzida pelo aluno, o lobo não é morto, mas sim castigado. Na versão criada por ele, o lobo é jogado pelo caçador dentro de um poço seco e abandonado para que, sozinho e com fome, pudesse repensar seus atos.

É interessante observamos nessa produção que a subversão da ordem do conto original traz para a produção uma nova releitura. Tipicamente, nas demais versões atribuídas ao conto Chapeuzinho Vermelho, o lobo morre, sendo a morte atribuída ao personagem como castigo pelos maus atos cometidos. Na versão produzida pelo aluno, ele opta por dar um final diferente ao lobo, dando-lhe a chance de repensar suas atitudes e o mal que havia feito.

Dando continuidade à análise da produção escrita, notamos que nela há a presença de problemas gramaticais e ortográficos que não estão de acordo com as normas da Língua Portuguesa. Podemos notar que o aluno emprega diversas vezes na produção escrita o verbo “é” – conjugação correspondente à terceira pessoa do singular do verbo “ser” – enquanto, deveria utilizar a conjunção aditiva “e” com a finalidade de expressar um acréscimo de ideias no seu texto [linhas 08,09,10,11,14, 16]. Ainda, emprega incorretamente acentuação gráfica no vocábulo “pois” – conjunção conclusiva empregada no texto para expressar uma ideia de conclusão/consequência – utilizando “poís” com acento agudo na vogal “i” [linhas 01,02,05,06].

Ainda podemos destacar: uso inadequado e a ausência de vírgulas, especificamente nas linhas [03, 05, 07, 08, 10, 11, 15, 19] e de ponto contínuo nas linhas [08, 10, 15, 18, 19] provocando no texto períodos longos e incoerentes.

Em relação aos marcadores organizacionais, utilizados na produção escrita, notamos que o aluno faz uso de marcadores de espaço, como temos em: “[...] ao passar pela aldeia...” (Linha 03); “[...] casa da vovó...” (Linha 06); “[...] ao entrar na casa...” (Linha 07); “[...] no quarto” (Linha 09); “[...] num poço” (Linha 14); e, “[...] a floresta...” (Linha 18). E de marcadores temporais, como em: [...] e então eles viveram felizes para sempre, expressão típica dos contos de fadas, utilizada para marcar uma duração maior na narrativa.

Conforme Bronckart (2007, p. 267), nos discursos da ordem do narrar há uma ocorrência maior de organizadores temporais. Em consonância, verificamos que há o predomínio de organizadores temporais, tendo em vista que esses mecanismos de conexão contribuem para as

marcações das articulações da progressão temática, como podemos observar em: “[...] a mesma o oferecia, porém um dia ao passar pela aldeia soube...” (linha 03).

Ademais, em relação aos elementos coesivos presentes no texto, nota-se que o aluno emprega retomadas anafóricas, como podemos ver em: “*Um caçador amigo da vovó resolveu visita-la, pois ela fazia bolinhos de sonhos adoráveis...*” (Linha 01, 02); “[...] e sempre que ele ia visita-la...” (Linha 03); onde, os pronomes pessoais do caso reto (ela) e (ele) retomam, respectivamente, os termos *vovó* e *caçador*. Por fim, observamos que o aluno utiliza, em algumas partes do texto, um estilo de escrita ligado à sua linguagem, como temos em: “[...]percebeu um silêncio que o deixava aguniado...” (Linha 05); e, “[...] resolveu abrir a grande pança do lobo...” (Linha 03).

Produção final:

História de caçador
1. Era uma vez um caçador, amigo
2. de longas data de uma vovó que fazia
3. bolinhos de sonhos adoráveis. O caçador
4. ao voltar da temporada de caça sempre
5. passava na casa da vovozinha afim de
6. degustar seus deliciosos bolinhos. Como a
7. vovó era muito gentil sempre oferecia
8. bolinhos as suas visitas.
9. A casa em que a vovó morava ficava
10. em uma aldeia e bem próxima a ela
11. existia uma floresta densa e escura.
12. Ao passar pela aldeia o caçador
13. soube pela mãe de Chapeuzinho que a vovó
14. estava muito doente decidindo ele então
15. ir até a casa da vovó para visita-la.
16. Os bolinhos ficam para a próxima. – pensou
17. o caçador.
18. Ao se aproximar da casa notou um
19. silêncio enorme o que o fez pensar: sempre
20. que passo por aqui a vovó está cantando
21. alegremente com sua voz serena e
22. adorável. O que será que está acontecendo?

23. melhor entrar na casa para averiguar.
24. Ao entrar no quarto se depara com
25. um enorme lobo deitado em cima
26. da cama.
27. E agora? – disse o caçador.
28. O grande lobo estava adormecido
29. então o caçador abre a grande pança do
30. lobo pois já imaginava que ele
31. havia devorado a vovó. Ao abrir a
32. pança do lobo, a chapeuzinho e a
33. vovó pulam e gritam desesperadas:
34. Minha nossa! estávamos tão nervosas
35. ali dentro.
36. O caçador pensou no que faria com
37. o lobo e decidi joga-lo num poço
38. que estava seco e abandonado.
39. Assim sozinho e com fome ele perceberia
40. o mal que havia feito.
41. A vovó decidi se mudar para
42. a casa de chapeuzinho pois percebeu
43. que morar sozinha era perigoso.
44. O caçador continuou visitando a
45. vovozinha e eles viveram felizes
46. para sempre.

Ao analisarmos a produção final, inicialmente, podemos notar que o aluno, diferentemente de sua produção inicial, passa a dar um título para o texto, sendo ele *História de um caçador*. Ou seja, nessa perspectiva, nota-se que o aluno qualifica o enunciado, tendo em vista que o sujeito falante se comunica através de seu enunciado (DUCROT, 1987).

Além disso, cabe destacar que, conforme aborda Authier – Revuz (2004, p.41), “todo discurso é dirigido a um interlocutor”. Dessa forma, podemos dizer que as orientações destinadas a um destinatário se marcam no discurso que está sendo produzido. Nesse caso, ao produzir sua produção escrita, pode-se situar que o aluno “visando a compreensão de seu interlocutor, integra, pois, no seu discurso imagens de outros discursos, emprestando-a a seu interlocutor” (AUTHIER – REVUZ, 2004, p. 42).

Já em relação a estrutura da produção escrita, observamos que o aluno passa a adequar seu texto as convenções de escrita, ou seja, faz uso de parágrafos para dividir o texto em partes, facilitando a identificação das partes estruturantes da narrativa, sendo elas: orientação (linhas 01 a 17), em que se tem a descrição do local que se passa a narrativa e os personagens principais; complicação (linhas 18 a 27), parte pertinente ao conflito gerador da complicação; e resolução (linhas 28 a 46), em que a complicação é resolvida.

Nota-se também que nessa versão do texto, o aluno faz uso do discurso direto que, de acordo com Authier – Revuz (2004), permite que o locutor se apresente apenas como simples “porta voz” das palavras do outro situadas pelo outro. Observe: “*Os bolinhos ficam para a próxima – pensou o caçador*” (linhas 16 e 17); e em, “*Ao se aproximar da casa noto um silencio enorme que o fez pensar: - O que será que está acontecendo? Melhor entrar para averiguar*” (linhas 19, 20, 21, 22, 23).

É importante destacar que em ambas as versões o caçador adentra a casa quando percebe que ela estava silenciosa, o que o faz pensar que algo ali estivesse errado. No entanto, podemos observar algumas adequações feitas na produção final. Na produção inicial temos: “[...] e ao passar pela casa da vovó percebeu um silencio que o deixava aguniado pois sempre que passava pela casa da vovó ouvia a mesma cantando com sua voz serena e adorável”. (Linha 4, 6, 7). Enquanto na produção final, observamos: “*Ao se aproximar da casa notou um silencio enorme que o fez pensar: sempre que passo por aqui a vovó está cantando alegremente com sua voz serena e adorável. O que será que está acontecendo? Melhor entrar na casa para averiguar*”. Diante disso, nota-se que na produção final o aluno faz uso de um período mais longo, adicionando mais elementos como, por exemplo, o discurso do personagem caçador.

Em relação aos problemas gramaticais e ortográficos, notamos que o aluno consegue realizar as devidas adequações. Ele passa a utilizar a conjunção aditiva “e” com a finalidade de expressar um acréscimo de ideias, ao invés do verbo “é” – conjugação correspondente a terceira pessoa do singular do verbo “ser”; passa a empregar adequadamente, na linha 30, acentuação

gráfica no vocábulo “pois”, utilizado no texto para explicar uma ideia expressa anteriormente. Ele ainda passa a fazer uso adequado do sinal de pontuação ponto (.), no entanto, ainda se nota a ausência de vírgulas. Em relação ao verbo “havia” – conjugação pertinente ao pretérito imperfeito – percebe-se que o aluno passa a usá-lo adequadamente, como podemos averiguar na linha 31 e na linha 40.

Em relação aos marcadores organizacionais, notamos que o aluno continua fazendo uso de marcadores de espaço, como temos em: *na casa da vovozinha/ uma aldeia/ floresta densa e escura/ sempre que passo por aqui/ o quarto da vovó/ num poço/ a casa de chapeuzinho*. E de marcadores de tempo, como em: *Era uma vez/ longas datas/ temporada de caça/ e agora? / Viveram felizes para sempre*. E ainda continua empregando elementos destinados a retomadas anafóricas pronominais (ele/ela) que, conforme destaca Koch (2020), serve para evitar a repetição do nome dos personagens.

Por fim, observamos que o aluno consegue intercalar a voz do narrador e a voz dos personagens, elementos que não foram utilizados na produção inicial. Em relação ao narrador, ele o apresenta de forma observadora (narrador observador), estruturando o discurso em terceira pessoa, possibilitando assim que o narrador não participe de nenhuma das ações da narrativa. Já em relação aos personagens, as falas a eles destinadas formam um discurso direto, ou seja, eles se exprimem livremente na narrativa, sem que exista a participação do narrador. Ademais, para marcar o discurso direto dentro do texto, o aluno faz uso de sinais de pontuação que indicam quando há fala dos personagens, dentre eles, o travessão (–) e dois pontos.

Dessa forma, através do processo comparativo entre a produção escrita inicial e final, podemos considerar que após a etapa de revisão do texto o aluno conseguiu adequá-lo e estruturá-lo de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Apesar de tais avanços, o texto final ainda apresenta alguns desvios ortográficos, como ausência de vírgula e erro de grafia. Entretanto, houve acréscimos de ideias, informações e argumentos que enriqueceram a produção escrita. Além disso, há adequação aos critérios propostos para a atividade, que consistia em reescrever/recontextualizar o conto de fadas Chapeuzinho Vermelho.

5 Considerações finais

Tendo em vista o objetivo deste estudo, em que buscamos avaliar como o uso do ciclo de ensino aprendizagem, tendo como base o gênero textual Conto de Fadas, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, podemos considerar seu desenvolvimento

significativo, ao avaliarmos que sua aplicação, proporcionou a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental o desenvolvimento de capacidades de leitura/escrita, compreensão e produção textual. Tais pressupostos são confirmados a medida que, por meio do processo de comparação, entre a produção escrita desenvolvida na etapa da construção autônoma e a reescrita do texto realizada na etapa de construção de períodos, podemos notar mudanças significativas quanto a estrutura e construção dos textos. Assim, percebe-se que após o processo de revisão as produções escritas apresentaram novas ideias e argumentos, bem como coesão e coerência, fatores contribuintes para o processo de escrita.

Podemos considerar, portanto, que por meio das atividades elaboradas nos três níveis do ciclo de ensino aprendizagem, despertamos práticas de leitura e escrita nos alunos participantes da pesquisa. E possibilitamos a esses alunos o entendimento sobre as temáticas existentes no gênero narrativo conto de fadas, seu contexto de produção e especificamente suas funções e funcionamento em etapas e fases. Além disso, mostramos que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, através da proposta do ciclo de ensino aprendizagem, estimula o aluno a perceber a materialização e a construção de suas produções escritas. Estas, dissociadas de práticas pautadas em aulas de gramática, aula de leitura e produção de texto.

Vale ressaltar ainda que, ao elaborar e desenvolver a proposta do ciclo de ensino aprendizagem, não objetivamos ensinar os alunos participantes da pesquisa a produzirem um texto excelente, mas incentivá-los a observar a produção textual como um prática de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que, ao exercerem o processo de escrita, posteriormente, conseguirão desenvolver produções com mais autonomia.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: 2019.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Metas de qualidade educacional [online]*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/metas>. Acesso em: 23 de abril de 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Censo Escolar [online]*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 23 de abril de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Resumo Técnico: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica [online]*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico Acesso em: 23 de abril de 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo, EDUC, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1984.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002

FUZER, Cristiane. *Ateliê de textos para ler e reinventar histórias: do contexto ao texto e vice-versa*. Cristiane Fuzer. – 1. Ed. – Santa Maria: Ed. PRE, 2017.

GRIMM, J.; GRIMM, W. [1857]. *Chapeuzinho Vermelho*. In: PERRAULT, C.; GRIMM, et al. *Contos de Fadas*, Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2020.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-198.

LIMA, Paulo da Silva; LIMA, Luciana de Queiroz. Ferramentas didáticas na re(escrita) de resenha de filme em sala de aula. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 199-228.

MARTIN, J.R; ROSE, D. *Learning to write, Reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres: Equinox, 2012.

MORIN, A. *A pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. In: *Linguagem: Estudos e Pesquisas*. vol. 19, n. 2, p. 19-37, Catalão-GO, dezembro de 2015.

MUNIZ DA SILVA, E. C. *Gêneros na teoria Sistêmico Funcional*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v.34, n.01, p.305-330, São Paulo, mar, 2017.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina; OLIVEIRA, Kelly Cristina Nunes. Reflexões para o ensino de gêneros em Língua Portuguesa: Contribuições de Escola de Sydney. In: ALMEIDA, Fabíola A. Sartin Dutra Parreira; XAVIER, Vanessa Regina Duarte. (org.) *Diálogos e perspectivas nos*

estudos do léxico e formação de professores. Campinas – SP: Mercado das letras, 2017. – Série Estudos da Linguagem). p.249 – 298.

RANGEL, Mary; MACHADO, Jane do Carmo. *O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita*. Anais do SIELP. v. 2, n. 1, p. 1-9, Uberlândia: EDUFU, 2014.

ROSA, João Guimarães. Fita Verde no cabelo: nova velha estória. In: *Ave, palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 81-82.

ROSE, D. Genre in the Sydney School. In: James Paul Gee and Mike Handford (eds). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Routledge, 2010

SAVIANI, Dermeval. *O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e sociedade*. v.28, n.100, p.1231 – 1255, Campinas - SP, out. 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas – SP: Mercado das letras, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Maria Tânia. Construção de saberes no trabalho cooperativo. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (Org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.13-24.

Recebido em 30 de abril de 2022
Aceito em 18 de setembro de 2022