



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO

PRODUÇÃO DE RECONTOS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO A
PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

João Pessoa- PB
Março/2026

GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO

**PRODUÇÃO DE RECONTOS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO A
PARTIR DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB-Universidade Federal da Paraíba, como requisito a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr. Elaine Espindola Baldissera.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição da Linguagem e Processamento Linguístico.

João Pessoa- PB
Março/2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A994p Azevedo, Gioconda Maria Medeiros.

Produção de recontos através do ciclo de ensino e aprendizagem : um estudo com base em gêneros de texto a partir da Linguística Sistemico-Funcional / Gioconda Maria Medeiros Azevedo. - João Pessoa, 2026.

147 f. : il.

Orientação: Elaine Espindola Baldissera.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística Sistemico Funcional. 2. Produção de recontos. 3. Pedagogia de gêneros textuais. I. Baldissera, Elaine Espindola. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'1(043)



**ATA DE DEFESA DE TESE
GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO**

Aos sete dias do mês de abril de dois mil e vinte e seis (07/04/2026), às dezesseis horas, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Tese intitulada “**PRODUÇÃO DE RECONTOS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**”, apresentada pelo(a) doutorando(a) **GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO**, Graduado(a) em **Pedagogia** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Elaine Espindola Baldissera (PROLING-UFPB), que concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Elaine Espindola Baldissera (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/UFPB), Gerson Sousa Félix Texeira (Examinador/UEAP), Bárbara Cabral Ferreira (Examinadora/UFPB) e Massilon da Silva Moreira dos Santos Júnior (Examinador/UEPB). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Elaine Espindola Baldissera, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 07 de abril de 2026.

Observações

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE ESPINDOLA BALDISSERA**
Data: 09/04/2026 07:26:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Elaine Espindola Baldissera
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**
Data: 09/04/2026 07:15:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof(a). Dr(a).) Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Bárbara Cabral Ferreira
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **BARBARA CABRAL FERREIRA**
Data: 08/04/2026 12:18:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **GERSON SOUSA FELIX TEIXEIRA**
Data: 07/04/2026 19:29:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof(a). Dr(a). Gerson Sousa Félix Texeira
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Massilon da Silva Moreira dos Santos
Júnior
(Examinador)

Documento assinado digitalmente
 **MASSILON DA SILVA MOREIRA DOS SANTOS JU**
Data: 08/04/2026 12:57:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir iniciar e concluir esta caminhada tão importante em minha vida pessoal e profissional. Sua presença foi constante em cada passo, concedendo-me força, serenidade e coragem para enfrentar os desafios, renovar a esperança e acreditar que eu seria capaz de chegar até aqui.

À minha mãe, Graça, que sempre, em suas orações, pedia por mim, oferecendo-me proteção espiritual, confiança e o mais profundo amor. Sua fé sempre sustentou a minha.

Ao meu esposo, Albani, por estar ao meu lado em todos os momentos, incentivando-me, motivando-me e compreendendo minhas renúncias com carinho, paciência e generosidade.

Ao meu filho, Luiz Felipe, e à minha filha, Izabela, que compreenderam meus dias de ausência, cansaço e dedicação intensa, sempre oferecendo amor e compreendendo o sentido desta conquista.

Às minhas irmãs, Glória e Giovana, e aos meus sobrinhos, Gabriela, Gabriel e Sophia, que, mesmo distantes, me fortaleceram com palavras de apoio e confiança no meu potencial.

À minha orientadora, Professora Doutora Elaine Espíndola Baldissera, pela orientação cuidadosa, ética e comprometida. Agradeço por acreditar no meu trabalho, por todas as leituras atentas, pelas contribuições rigorosas e pelo apoio constante ao longo desta formação. Sua presença fez toda a diferença na construção desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico, oferecendo ensinamentos, reflexões e direcionamentos essenciais à composição deste estudo.

Aos colegas da pós-graduação pela troca, parceria e apoio ao longo desses anos. Cada conversa, sugestão e gesto de incentivo foram fundamentais para que eu perseverasse.

Às minhas amigas Edenia Brito e Eliana Brito, que estiveram ao meu lado desde o início desta jornada, acreditando em mim, no meu trabalho, a Wilder Kleber pelo apoio, incentivo e contribuições significativas ao longo do percurso desta pesquisa, que foram essenciais para a concretização desta tese. À Roberta Melo e Petrucia Kelly, pela amizade, paciência, parceria acadêmica e pelas palavras de incentivo nas horas mais desafiadoras.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta tese se tornasse realidade — meu mais profundo agradecimento. Cada gesto, palavra, oração e demonstração de apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada!

“Os livros não são feitos para que alguém acredite neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando consideramos um livro, não devemos perguntar o que diz, mas o que significa.” (Umberto Eco)

RESUMO

No cenário contemporâneo do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, impõe-se a concretização de práticas pedagógicas que transcendam abordagens fragmentadas e promovam a integração orgânica entre leitura, produção escrita e reflexão linguística, de forma sistemática, contextualizada e socialmente significativa. Nesse horizonte, a leitura e a produção de narrativas infantis emergem como dispositivos didático-pedagógicos de elevada potência formativa, uma vez que favorecem não apenas o desenvolvimento de competências discursivas e textuais, mas também a ampliação das capacidades cognitivas, interpretativas e crítico-reflexivas dos estudantes. É nesse enquadramento teórico-metodológico que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo geral consiste em analisar a produção escrita de recontos por alunos do 4º ano do ensino fundamental ao longo das etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), fundamentado na Linguística Sistêmico-Funcional e na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney. Tal abordagem organiza o processo de ensino em uma progressão didática cuidadosamente planejada, que se inicia com a leitura detalhada e orientada de textos, avança para a construção conjunta do conhecimento — em uma perspectiva colaborativa e mediada — e culmina na produção individual, momento em que o aluno mobiliza, de forma relativamente autônoma, os recursos linguísticos e discursivos apropriados ao gênero trabalhado. O estudo ancora-se nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme delineada por Halliday e Matthiessen (2014), que compreende a linguagem como um sistema de escolhas semióticas socialmente situadas, bem como na perspectiva de gênero desenvolvida por Martin e Rose (2007), segundo a qual os gêneros se configuram como processos sociais organizados em estágios, orientados para propósitos comunicativos específicos. Nessa perspectiva, o contexto de situação e de cultura se materializa por meio de realizações léxico-gramaticais, evidenciando a intrínseca relação entre linguagem, uso e prática social. Diante das condições de produção do ensino e da aprendizagem da língua por meio de gêneros, o programa do CEA (Rose; Martin, 2012) é mobilizado a partir de estratégias que incluem: a) Desconstrução de Textos Modelares, em que ocorre a leitura detalhada de bons textos; b) Construção Conjunta, na qual, os alunos escrevem coletivamente um texto do gênero; e c) Construção Individual, momento em que cada estudante produz sua própria versão do gênero. Este estudo ancora-se também nas proposições de *Modelling and Mentoring: Teaching and Learning from Home Through School* (Martin; Matthiessen, 2014), que enfatizam o papel da modelagem e do acompanhamento docente no processo de ensino-aprendizagem. Ao articular o CEA e a LSF, pretendemos compreender como as estratégias de modelagem e mediação contribuem para a apropriação dos recursos linguísticos e para a construção da competência leitora e escritora, particularmente, na produção de recontos de histórias infantis. Dessa maneira, conduziremos a análise a partir de recontos elaborados pelos alunos, tomando como referência histórias infantis previamente selecionadas, com o intuito de modelar os processos de escrita e ampliar a consciência sobre a linguagem. A pesquisa será desenvolvida por meio de métodos exploratórios, articulados à pesquisa-ação (Fonseca, 2002), possibilitando uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas e de seus efeitos no contexto escolar. O estudo exploratório contempla a análise dos recontos produzidos pelos alunos, com o propósito de nortear a escrita a partir das características do gênero textual, favorecendo a produção de textos significativos e coerentes.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional; Produção de recontos; Pedagogia de Gêneros Textuais.

ABSTRACT

In the contemporary context of Portuguese Language teaching in the early years of Elementary Education, it becomes imperative to implement pedagogical practices that transcend fragmented approaches and promote an organic integration between reading, writing, and linguistic reflection in a systematic, contextualized, and socially meaningful manner. Within this framework, the reading and production of children's narratives emerge as highly effective pedagogical tools, as they foster not only the development of discursive and textual competencies, but also the expansion of students' cognitive, interpretative, and critical-reflective capacities. It is within this theoretical and methodological framework that the present study is situated, whose general objective is to investigate the production of retellings by 4th-grade students, taking the Teaching and Learning Cycle (TLC) as its structuring axis. This approach organizes the teaching process into a carefully planned pedagogical progression, beginning with detailed and guided reading of texts, advancing to the joint construction of knowledge—within a collaborative and mediated perspective—and culminating in individual production, at which point students mobilize, with relative autonomy, the linguistic and discursive resources appropriate to the genre under study. The study is grounded in the principles of Systemic Functional Linguistics (SFL), as outlined by Halliday and Matthiessen (2014), which conceptualizes language as a system of socially situated semiotic choices, as well as in the genre-based approach developed by Martin and Rose (2007), according to which genres are understood as staged, goal-oriented social processes. From this perspective, the context of situation and culture is realized through lexico-grammatical patterns, highlighting the intrinsic relationship between language, use, and social practice. Considering the conditions of teaching and learning language through genres, the Teaching and Learning Cycle (Rose & Martin, 2012) is operationalized through strategies that include: (a) Deconstruction of Model Texts, in which close and detailed reading of high-quality texts is carried out; (b) Joint Construction, in which students collaboratively produce a text within the target genre; and (c) Independent Construction, the stage in which each student produces their own version of the genre. This study is also informed by the propositions presented in *Modelling and Mentoring: Teaching and Learning from Home Through School* (Martin & Matthiessen, 2014), which emphasize the role of modelling and teacher guidance in the teaching and learning process. By articulating the Teaching and Learning Cycle with Systemic Functional Linguistics, this research seeks to understand how modelling and mediation strategies contribute to the appropriation of linguistic resources and to the development of reading and writing competencies, particularly in the production of children's story retellings. Thus, the analysis will be conducted based on retellings produced by students, taking previously selected children's stories as reference texts, with the aim of modelling writing processes and expanding students' awareness of language. The research will be developed through exploratory methods, combined with action research (Fonseca, 2002), enabling an in-depth understanding of pedagogical practices and their effects within the school context. The exploratory dimension includes the analysis of students' retellings, aiming to guide writing based on the characteristics of the textual genre, thereby fostering the production of meaningful and coherent texts.

Keywords: Systemic-Functional Linguistics; Reading, Production, and Writing; Textual Genre Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Comparativo – Documentos Oficiais e a Leitura/Escrita	40
Quadro 2	–	Categorias de análise 1	84
Quadro 3	–	Categorias de análise 2	86
Quadro 4	–	Categorias de análise 3	87
Quadro 5	–	Conectivos sugeridos x conectivos usados pelos alunos	89
Quadro 6	–	O uso de recursos narrativos básicos pelos alunos	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em (PG)	25
Figura 2	–	Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em (PG)	26
Figura 3	–	Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)	69
Figura 4	–	Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)	70
Figura 5	–	Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Evolução da leitura fluente na Escola Nazinha Barbosa	76
-----------	---	---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Construção Conjunta
CE	Construção Espontânea
CEA	Ciclo de Ensino e Aprendizagem
CI	Construção Independente
CNS	Conselho Nacional de Saúde
D	Desconstrução
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PG	Pedagogia de Gêneros
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEV	Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	12
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA	14
2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA	20
2.1 O RECONTO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO	23
2.2 A RESPEITO ESCOLA DE SYDNEY	25
2.3 UMA INVESTIGAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO RECONTO	32
2.4 HABILIDADES BÁSICAS CONSOLIDADAS EM ESCRITA – BNCC (4º ANO).....	35
2.4.1 Escrita (produção de textos)	35
2.4.2 Perfil de saída do aluno no 4º ano segundo a BNCC.....	36
2.5 O GÊNERO RECONTO: ASPECTO NARRATIVO	37
3. FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL	41
3.1 CONCEPÇÕES ESCRITA NA PERSPECTIVA DA LSF	43
3.2 DOCUMENTOS NORTEADORES NACIONAIS PARA A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	46
3.3 MODELAGEM E MENTORIA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	49
3.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO	51
3.4.1 Sobre Linguagem na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional	53
3.4.2 Linguagem como sistema sócio semiótico	55
3.4.3 Texto e contexto com base em Halliday e Matthiessen (2014)	56
3.5 SISTEMA DE TRANSITIVIDADE NA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA.....	58
3.7 GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL	63
3.8 O GÊNERO RECONTO.....	65
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.1 CLASSIFICAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	71
4.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE	75
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	78
4.4 PARTICIPANTES	83
4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	84
4.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	85

4.6.1 Entre teoria e prática: <i>Marcelo, Marmelo, Martelo</i>	87
4.6.2 Entre teoria e prática: Quem tem medo do Ridículo?.....	89
4.6.3 Entre teoria e prática: o reizinho mandão.....	89
5 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS COM BASE NA SEMÂNTICA DISCURSIVA	91
5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO.....	92
5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA	95
5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE	99
5.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO.....	105
5.5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA	108
5.6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE	112
5.7 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO.....	116
5.8 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA	119
5.8.1 A análise das respostas da aluna AGT	120
5.9 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE	122
5.10 SÍNTESE ANALÍTICA DAS PRODUÇÕES	125
6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	128
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	130
ANEXOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O ato de ler vai além de decifrar palavras, ou seja, significa interpretar e atribuir sentido a tudo que compõe as práticas letradas, sejam elas expressas em textos orais ou escritos. Nessa perspectiva, Freire (1992, p. 11-12) afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Aprendemos a ler o mundo, desde o instante em que tomamos consciência de nossa própria existência e do que nos cerca, processo que se constrói por meio das experiências vividas, dos saberes compartilhados e das relações que estabelecemos com o ambiente e com as pessoas.

Assim, a leitura não é apenas um ato técnico, mas um movimento de construção de significados que emerge da interação entre sujeito e realidade. Apesar de viverem em um mundo cercado de textos, em redes sociais, vídeos, jogos e aplicativos de mensagens, muitas crianças do Ensino Fundamental ainda enfrentam dificuldades para escrever de forma clara, coerente e criativa. É comum observar produções com vocabulário restrito, frases desconexas, problemas de coesão e a falta de organização da narrativa.

Essa situação indica que é preciso tornar o funcionamento dos textos visível para os alunos e oferecer estratégias explícitas e apoio contínuo que os ajudem a planejar, escrever e revisar. Nesse contexto, abordagens como a Pedagogia de Gêneros (PG) e o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) oferecem caminhos práticos e teoricamente fundamentados para transformar o a produção em um processo gradual, apoiado e mais eficaz.

Assim, transformamos nossa própria realidade, tornando-nos protagonistas dela, capazes de transformar, construir, reconstruir, criar e recriar. Dessa forma, cabe à escola, instituição responsável por conduzir os sujeitos nesse desvendamento do processo de produção, fazer com que esta inserção seja realizada a partir dos preceitos legais, bem como sobre o que as atuais teorias educacionais postulam.

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura tem um papel de grande relevância na vida do aluno, pois serve como um alicerce para seu futuro desempenho escolar, porém, na maioria das vezes, essa não tem sido a realidade nos dias atuais. Observamos ainda, crianças iniciando o ensino fundamental II com dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação e na compreensão de textos, pois há ainda uma fragilidade no processo de alfabetização e na qualidade dessa alfabetização no Brasil.

Diante dessa realidade, sentimos a necessidade de repensar as práticas metodológicas de produção através da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que concebe o gênero como um processo social, que se constrói por etapas, em que o contexto é realizado por potenciais léxico-gramaticais (Martin; Rose, 2007).

Além de fundamentar-se no CEA e na LSF, este estudo dialoga com as contribuições de Halliday & Matthiessen (2014), em *Modelling and Mentoring: Teaching and Learning from Home Through School*, que destacam a importância de modelar e orientar o processo de produção de forma explícita e gradual. A modelagem consiste em tornar visíveis os modos de funcionamento do gênero textual, no caso desta pesquisa, o reconto de histórias infantis, permitindo que os alunos compreendam sua estrutura, seus recursos lexicais e gramaticais e as marcas narrativas que o caracterizam. Já a mentoria envolve o acompanhamento pedagógico contínuo, oferecendo feedback e suporte individualizado, durante a produção e a reescrita dos textos, favorecendo a transição do trabalho guiado para a escrita autônoma. A incorporação dessas estratégias reforça a proposta de ensino progressivo e apoiado em teorias que norteiam esta investigação, na perspectiva de que todos os alunos avancem na construção de competências de leitura e escrita.

Levando em consideração o ensino do gênero textual Reconto, de maneira interdisciplinar, envolvendo, inicialmente, processos de leitura e, em sequência, produção de textos, trata-se de uma prática que amplia o trabalho diário do docente em que a forma de ensinar leva em consideração a construção e ampliação do conhecimento da criança na medida, de forma global, e não de maneira fragmentada, buscando ações pedagógicas eficazes que ajudem a alterar esses resultados.

Apoiamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem como objetivo garantir a equidade, isto é, o acesso igualitário à aprendizagem. Para isso, o documento define os conhecimentos, as habilidades e as competências essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo da Educação Básica, em escolas públicas e particulares de todo o país.

Nesse sentido, é pertinente a seguinte citação:

O ato de aprender a escrever embora inicie no meio social diferente da escola, a aprendizagem da linguagem escrita, encontra nela, o lugar de sistematização e ampliação, pois exige um trabalho consciente em relação às palavras e à sua sequência, implicando uma tradução da fala interior que condensada, abreviada e compactada, passa para fala oral, que é extremamente detalhada. (Lobato; Custódio, 2024, p. 6).

Dessa forma, torna-se necessário oferecer uma formação mais focada no processo de alfabetização, através de uma rotina pensada e planejada com este fim, como também disponibilizar recursos como livros de literatura, alfabetos móveis, obras de referência, entre outros. É preciso considerar as práticas sociais que se objetivam com a comunicação, observando que as pessoas as utilizam de diferentes formas.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, para a implementação desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza intervencionista que na perspectiva de Thiollent (2011) tem como objetivo:

[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (Thiollent, 2011, p. 14).

Esperamos que o resultado desse estudo possa contribuir tanto para os professores do nosso município, como para quaisquer outros professores e pesquisadores que tenham interesse no assunto e no progresso de atividades pedagógicas na perspectiva da leitura e da produção de textos, através de textos que já fazem parte da rotina pedagógica da sala de aula. Nossa pretensão com este estudo é formar estudantes leitores fluentes através de práticas que despertem o gosto pela leitura e pela escrita, por isso, intencionamos desenvolver habilidades intelectuais no decorrer de suas vidas, sendo capazes de ler e escrever sua própria história.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E PROBLEMÁTICA

Na sociedade atual, torna-se essencial formar indivíduos capazes de ler, compreender, interpretar, refletir e escrever, de modo a interagir, por meio da linguagem, em situações diversas, tanto no profissional, como no pessoal ou educacional. Essa concepção se articula à visão da linguagem enquanto prática social, conforme a abordagem da LSF, definida por Halliday e Mathiessen (2014) como um sistema sócio-semiótico responsável pela produção de sentidos em contextos peculiares. Nesse cenário, participar da sociedade letrada, por meio de práticas comunicativas, constitui um direito de todos, na medida em que favorece a produção de saberes fundamentais para a formação de indivíduos reflexivos e comprometidos com a realidade social.

Assim, a escola assume um papel central ao oferecer ao estudante vivências comunicativas de leitura e de produção textual, que favoreçam sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania. A negação desse direito contribui para processos de exclusão, marginalização e ampliação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o ensino da produção de textos deve ser concebido sob uma perspectiva social, que compreenda a escrita como prática de letramento (Soares, 2003), superando a mera aprendizagem de regras e convenções e proporcionando ao aluno a capacidade de ler, interpretar, refletir, compreender e elaborar textos criticamente.

Nessas circunstâncias, surgiu a seguinte questão de pesquisa: De que forma o CEA, fundamentado na LSF, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de produção de recontos em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, promovendo compreensão, organização narrativa e criatividade nas histórias trabalhadas em sala de aula?

Partimos da hipótese de que a implementação do CEA, articulado aos princípios da LSF, poderá potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e de produção escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Considera-se que a organização do ensino em etapas: desconstrução de textos modelares, construção conjunta e produção individual, aliada a estratégias de modelagem e mentoria, favorecerá a compreensão da estrutura narrativa e dos recursos lexicais e gramaticais do gênero *Reconto*. Assim, espera-se que os estudantes passem de uma escrita inicial, muitas vezes, fragmentada e pouco coesa, para recontos mais organizados, coesos e críticos, evidenciando progresso na apropriação da linguagem escrita.

Dessa forma, presumimos que, ao utilizar a PG como estratégia didática, as aulas se tornem mais motivadoras e participativas, favorecendo o envolvimento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Supomos que o desenvolvimento de um trabalho fundamentado nas Estratégias do CEA possa influenciar os docentes a promover práticas de leitura mais interessantes e significativas, contribuindo para a formação de alunos leitores e escritores capazes de ler, escrever e compreender textos em consonância com sua realidade.

No que se refere ao foco desta pesquisa, este estudo tem como **objetivo central** analisar a produção escrita de recontos por alunos do 4º ano do ensino fundamental ao longo das etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), fundamentado na Linguística Sistemico-Funcional e na Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney. De modo mais específico, busca-se demonstrar que a organização sistemática do ensino, por meio das

etapas de desconstrução, construção conjunta e construção independente, contribui para o desenvolvimento qualitativo da escrita dos alunos.

Assim, a análise dos dados concentra-se em evidenciar como, ao longo desse processo, os estudantes avançam na construção de significados em seus textos de reconto, especialmente no que se refere à representação de eventos, à organização discursiva do gênero narrativo e à progressiva autonomia na produção escrita. Desse modo, esta pesquisa não apenas descreve as produções dos alunos, mas procura demonstrar os efeitos das práticas pedagógicas orientadas pelo CEA no aprimoramento da escrita, evidenciando o papel do ensino explicitamente organizado no desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos estudantes.

Decorrente deste, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1- Investigar como os alunos constroem significados em seus textos de reconto, considerando a representação de eventos, participantes e avaliações ao longo do texto.
- 2- Analisar a organização discursiva dos recontos produzidos, especialmente no que se refere à estrutura narrativa e à progressão textual.
- 3- Descrever as escolhas léxico-gramaticais mobilizadas pelos alunos na construção de seus textos, à luz da Linguística Sistêmico-Funcional.
- 4- Examinar as transformações nas produções escritas dos alunos ao longo das etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (desconstrução, construção conjunta e construção independente).
- 5- Comparar as produções iniciais e finais dos alunos, buscando identificar evidências de desenvolvimento na construção de significados e na apropriação do gênero reconto.
- 6- Investigar os efeitos das práticas pedagógicas orientadas pelo CEA no desenvolvimento da escrita dos alunos.

A análise dos recontos foi realizada com base na Linguística Sistêmico-Funcional, considerando, sobretudo, categorias relacionadas à construção de significados no texto. Inicialmente, os recontos produzidos pelos alunos foram organizados conforme as etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (desconstrução, construção conjunta e construção independente), a fim de possibilitar a observação do desenvolvimento da escrita ao longo do processo pedagógico. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica dos textos, com foco na identificação de aspectos da semântica discursiva e de realizações léxico-gramaticais que evidenciassem a apropriação do gênero reconto.

Nessa etapa, foram observados: a representação dos eventos narrados, a presença e o papel dos participantes, a sequência lógica das ações, os recursos de avaliação mobilizados pelos alunos e a organização global do texto em relação à estrutura narrativa. Após essa identificação, os dados foram descritos e comparados entre si, buscando evidenciar recorrências, avanços e dificuldades nas produções escritas, de modo a compreender como as etapas do CEA contribuíram para a construção de significados e para o desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Os recontos foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase na investigação da construção de significados em textos produzidos por alunos do 4º ano. O procedimento analítico foi desenvolvido em etapas: primeiramente, os textos foram selecionados e organizados conforme o momento de produção dentro do Ciclo de Ensino-Aprendizagem; em seguida, realizou-se a leitura analítica de cada reconto, identificando categorias relacionadas à representação da experiência, à organização discursiva do gênero e às escolhas léxico-gramaticais mobilizadas pelos alunos.

Foram examinados, especificamente, os modos de representação dos acontecimentos, dos participantes e da progressão narrativa, bem como os recursos linguísticos utilizados para articular eventos, atribuir sentidos e estruturar o texto como reconto. Por fim, os dados foram descritos, sistematizados e comparados, a fim de identificar evidências de transformação na escrita dos alunos ao longo das etapas do CEA.

Enquanto professora dos anos iniciais e atuando no segmento fundamental I, percebo que ainda falta o conhecimento teórico acerca dos gêneros textuais, enquanto prática capaz de promover a interação discursiva. Deste modo, esperamos, com este estudo, entender como a abordagem do gênero textual *Reconto*, no ensino fundamental I, possibilitará a aquisição da leitura e da produção de textos, pautada em um processo ativo, contextualizado e funcional.

Vale ressaltar estudos relevantes referentes à Escola de Sydney realizados aqui no Brasil, como os de Fuzer (2017), Muniz da Silva (2007, 2015), entre outros. São estudos que têm aprofundamento com base na Escola de Sydney e vem se destacando e se adequando a realidade do nosso país.

Diante dessas inquietações, recorreremos à proposta metodológica da PG (Rose; Martin, 2012), com a base teórica na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), por entendermos ser uma abordagem de trabalho que define a linguagem em seu funcionamento e uso. Ao recorrer a essa proposta, foram analisados os pressupostos teóricos de Martin e Rose

(2007), que alinham o processo de desenvolvimento das necessidades linguísticas com a realidade e faixa etária dos alunos.

No campo deste estudo, propomos desenvolver e implementar práticas pedagógicas de leitura de histórias infantis, no contexto escolar, visando à produção de recontos pelos alunos a partir dos textos trabalhados. A seleção do gênero Reconto fundamenta-se em seu potencial para mobilizar e ampliar competências de leitura e escrita, favorecendo a participação ativa dos estudantes por meio da mediação intencional do professor. Assim, esta pesquisa de doutorado tem como objeto de estudo a produção textual com 20 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorada nos pressupostos da Pedagogia baseada em Gêneros Textuais (Rose; Martin, 2012).

Este estudo busca contribuir para o campo do ensino da leitura e da escrita, ao propor reflexões sobre o desenvolvimento dessas competências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação articula intervenções pedagógicas, em sala de aula, e a análise de recontos produzidos pelos alunos, fundamentando-se na PG (Rose; Martin, 2012) e na dinamização das estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012). A proposta contempla o estudo dos recursos linguísticos característicos do gênero Reconto, a partir de textos elaborados por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, em contexto real de ensino.

Nesse sentido, após pontuar algumas considerações acerca das dificuldades encontradas de leitura e produção dos alunos, focalizaremos no desenvolvimento das habilidades de leitura e em mecanismos de escrita, por meio de uma metodologia de ensino que promova o exercício da leitura e da produção textual no contexto social.

O interesse em trabalhar com a temática da produção de recontos também emerge da observação do ato de ler das crianças e por entender que parte considerável não se sente estimulada a ler palavras nem textos isolados, mas que é preciso trazer o lúdico, bem como brincadeiras e fantasias por meio da imaginação. Dessa forma, precisamos fomentar práticas metodológicas de forma adequada com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, reconhecendo as dificuldades de leitura e escrita dos nossos alunos.

Dessa forma, delimitamos como proposta desenvolver a pesquisa em uma escola da rede municipal de João Pessoa, em turmas de 4º ano, totalizando aproximadamente vinte alunos, com a finalidade de provocar, através do gênero Reconto, uma leitura mais fluente e uma escrita prazerosa, entendendo que se deve incluir na rotina desses alunos uma linguagem interativa. Nesse sentido, Halliday (2004) defende que a

linguagem deve ser vista como um sistema de escolhas, para isso, os falantes ou escritores selecionam diferentes estruturas linguísticas de acordo com as necessidades da situação comunicativa. Todo esse processo vem a corroborar muitas vantagens dentro do processo da compreensão da leitura e produção de texto, contribuindo assim com o processo de ensino e aprendizagem de forma integral (Marcuschi, 2010).

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, definem-se como objetos de análise os textos de recontos produzidos pelos alunos a partir dos Recontos, trabalhadas em sala em aula dinamizadas e planejadas para este fim. Tais produções serão analisadas à luz das atividades de Leitura Detalhada, voltadas para a Desconstrução de Textos Modelares do gênero Reconto, permitindo observar os recursos linguísticos e discursivos característicos desse gênero. Assim, o *corpus* de análise é constituído por três recontos elaborados por três estudantes, possibilitando investigar de que forma os princípios da Pedagogia de Gêneros Textuais e do CEA contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais. A seleção desses participantes não se deu de forma aleatória, mas intencional, a partir do critério de representatividade qualitativa dos textos produzidos. Desse modo, foram escolhidos os recontos que melhor evidenciam diferentes níveis de apropriação das características do gênero, bem como distintos modos de mobilização de recursos linguísticos e discursivos trabalhados ao longo do processo didático. Tal escolha justifica-se por permitir uma análise mais aprofundada e significativa dos fenômenos investigados, uma vez que esses textos se configuram como exemplares representativos das regularidades e variações observadas no conjunto das produções da turma, favorecendo, assim, a compreensão das contribuições do CEA para a formação das competências leitoras e escritoras dos alunos.

No que se refere ao foco analítico desta pesquisa, este estudo se orienta pela investigação de como alunos do 4º ano do ensino fundamental constroem significados em seus textos de reconto de histórias infantis, à luz da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Nesse sentido, a análise privilegia a dimensão da semântica discursiva, buscando compreender de que modo os estudantes representam experiências, organizam eventos e constroem avaliações ao longo do texto, articulando tais aspectos à estrutura do gênero narrativo. Para além da identificação de elementos estruturais, interessa a esta pesquisa examinar como essas construções de sentido se realizam por meio de escolhas léxico-gramaticais, evidenciando o papel da linguagem na produção de significados em contexto escolar.

Adicionalmente, o foco analítico contempla a relação entre essas produções textuais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), conforme proposto pela Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney. Assim, busca-se analisar de que maneira as diferentes etapas do ciclo: desconstrução de textos modelares, construção conjunta e construção independente, contribuem para o desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos, particularmente no que diz respeito à organização global do texto e à progressiva autonomia na produção escrita.

2 O LETRAMENTO LITERÁRIO E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Considerando que a escrita se faz presente na vida das pessoas em seu processo de aprendizagem, entendemos que as práticas sociais que acompanham a leitura e a produção de textos, em contextos diversificados, podem ser denominadas de letramento. Diante dessa realidade, a literatura ocupa uma posição privilegiada, porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Partindo dessa característica, o letramento literário requer da escola um tratamento distinto que destaque a experiência da literatura (Cosson, 2006).

O termo letramento, termo que, de forma imediata, leva-nos a situações em que a escrita se faz presente de forma bem ativa. Todavia, somos chamados, de forma cotidiana, a realizar ações que, de alguma forma, correlacionam-se ao código escrito, em que mesmo as pessoas não alfabetizadas ou alfabetizadas parcialmente (porque conseguem ler e escrever, mas não o fazem expansivamente) têm acesso (Cosson, 2006).

Dessa forma, o letramento, para Marcuschi (2010, p. 25),

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

O letramento literário faz parte do universo do uso do termo letramento, ou seja, integra o campo dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Dessa forma, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para indicar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário é um tipo de letramento singular, que possui uma relação diferenciada com a escrita (Cosson, 2006).

De acordo com esse princípio, o crítico brasileiro Cosson (2006, p. 17) traz uma reflexão sobre a elaboração internalizada pelo leitor com a leitura literária:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo [...]. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Nessas circunstâncias, o letramento literário difere dos outros tipos de letramento, porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (Cosson, 2006, p. 17).

O letramento que se realiza, através dos textos literários, acontece de forma privilegiada no mundo da escrita, o qual precisa estar presente na escola para se consolidar, ou seja, fazer parte de um processo educativo bastante específico, tendo em vista que a prática de leitura de textos literários sozinha não consegue se efetivar.

Ao definir o letramento literário de forma singular, podemos ver que Cosson compreende como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Cosson, 2006, p. 67). Partindo dessa definição, vamos compreender a importância do letramento literário, não como uma habilidade pronta e acabada de realizar a leitura de textos literários, pois precisamos de uma atualização constante do leitor em relação ao universo literário.

O letramento literário acontece enquanto construção dos sentidos, a partir de algumas conexões em relação aos textos, como e para quem está se propondo a leitura, algumas respostas serão obtidas quando se examinam os detalhes do texto planejado. Esses procedimentos metodológicos informam que o objetivo desse estilo de ler passa

pelo desvelamento dos elementos do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar ao entendimento do repertório do leitor (Cosson, 2006).

Nesse caso, na sala de aula, devemos primeiramente iniciar, selecionando o livro que será lido e discutido pela turma, momento no qual o professor precisa ficar atento ao processo de escolarização da literatura. Podemos sublinhar algumas instâncias de escolarização da literatura citadas por Magda Soares (1999), a começar pela biblioteca que produz rituais de leitura, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo ler. Em sala de aula, também encontramos outra instância de escolarização, como a leitura e o estudo dos textos literários. Dessa forma, não se deve negar que essa escolarização aconteça de forma inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, transformando o que é literário em pedagógico.

Sendo assim, uma maneira de se evitar esta inadequação é prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Precisamos escolher o texto no seu suporte original, ou seja, o livro infantil. Respeitar a obra de forma integral também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos (Soares, 1999).

Enfim, o texto literário traz, em sua preparação estética, muitas possibilidades de atribuição de sentidos. Sendo assim, devemos respeitar o texto e a parte da adequada da escolarização deste. Soares (1999) evidencia ainda que a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar.

Nesta pesquisa, delimita-se como categoria teórica central o Sistema de Transitivity, conforme proposto pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (Halliday; Matthiessen, 2014). Tal categoria permite compreender como os significados experienciais se materializam linguisticamente nos textos produzidos pelos alunos, ao identificar e descrever os processos (ações, acontecimentos, estados), os participantes envolvidos e as circunstâncias que situam e qualificam as experiências narradas.

Essa escolha fundamenta-se na pertinência do Sistema de Transitivity para analisar como os estudantes constroem sentidos ao recontar histórias infantis, evidenciando avanços no domínio dos recursos gramaticais e semânticos necessários à produção escrita. Ademais, sua articulação com a Pedagogia de Gêneros Textuais e com as estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012) possibilita uma análise integrada entre os

elementos formais do gênero e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Consideramos que os estudos, baseados na PG, poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, possivelmente elevando seu desempenho escolar. Nessa perspectiva, os estudantes poderão demonstrar, dentro de sua especificidade, uma evolução possivelmente positiva, condizente com sua faixa etária.

A PG foi construída e modificada desde a sua concepção, mantendo sempre o seu propósito inicial: diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes da *Escolas de Sydney*. Ressaltamos que essa teoria foi desdobrada no texto final.

2.1 O RECONTO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O reconto de histórias constitui uma prática fundamental no processo de alfabetização e letramento, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao recontar uma narrativa já lida ou ouvida, os alunos são instigados a reconstruir a sequência dos acontecimentos, selecionar informações relevantes e reorganizar o enredo com suas próprias palavras. Esse exercício não apenas desenvolve a competência leitora, como também fortalece a produção escrita, uma vez que exige a mobilização de recursos linguísticos e textuais adequados ao gênero narrativo (Soares, 2003).

Do ponto de vista pedagógico, o reconto favorece a ampliação do vocabulário, a compreensão da estrutura narrativa e o uso de marcadores temporais e conectores lógicos, elementos essenciais para a progressão textual. Além disso, possibilita que as crianças avancem na capacidade de recontextualizar ideias, demonstrando compreensão crítica e autonomia na produção de sentidos (Solé, 1998). Na perspectiva da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), o reconto permite analisar como os alunos utilizam a linguagem para construir experiências (Sistema de Transitividade), estabelecer relações lógicas (Sistema de Conjunção) e organizar o texto de forma coesa e coerente (Tema e Rema). Dessa forma, o professor pode orientar intervenções mais eficazes, promovendo avanços significativos na competência comunicativa dos estudantes.

Integrado ao CEA (Rose; Martin, 2012), o reconto torna-se ainda mais potente, pois insere-se em uma prática pedagógica que articula leitura e escrita em etapas graduais, garantindo a participação ativa dos alunos. Através do apoio explícito do professor, os

estudantes são conduzidos à leitura compartilhada e ao planejamento coletivo e, por fim, à produção autônoma de recontos, consolidando aprendizagens linguísticas e textuais de maneira significativa.

Dessa forma, podemos dizer que o reconto é uma prática pedagógica que consiste em reelaborar uma narrativa previamente lida ou ouvida, preservando os elementos centrais da história, como personagens, enredo, tempo e espaço, mas utilizando novas formas de expressão, seja na oralidade ou na escrita. Ao recontar, o aluno mobiliza sua memória, organiza informações em sequência lógica e atribui sentido pessoal ao texto, tornando-se, assim, coprodutor de significados.

Diferentemente de um resumo, que busca condensar o texto em sua forma mais breve, o reconto mantém a essência da narrativa e valoriza a criatividade, permitindo que o estudante selecione os eventos mais relevantes e, em alguns casos, introduza pequenas modificações. Essa prática, portanto, não se reduz à reprodução mecânica, mas constitui um exercício de interpretação, compreensão e expressão.

No contexto do 4º ano do Ensino Fundamental, o reconto assume um papel central no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao recontar uma história, os estudantes:

- Aprofundam a compreensão leitora, pois precisam identificar a sequência narrativa, reconhecer a estrutura do gênero e distinguir as partes essenciais do texto;
- Desenvolvem a oralidade e a escrita, organizando ideias em ordem cronológica e utilizando recursos de coesão e coerência textual;
- Aprimoram o vocabulário e a expressão linguística, já que recontar exige reformulação, escolha de palavras e adequação ao gênero;
- Exercitam a criatividade e o posicionamento crítico, especialmente quando realizam recontos criativos ou alternativos, modificando o final ou introduzindo novos elementos narrativos (BNCC - Brasil, 2017).

Além disso, o reconto contribui para que os alunos compreendam que ler e escrever são práticas sociais interdependentes: ao ler para compreender, eles constroem repertório; ao escrever ou narrar novamente, eles consolidam o aprendido e se tornam protagonistas do processo de produção de sentido. Assim, trabalhar o reconto, em sala de aula, possibilita não apenas o fortalecimento da competência leitora e escritora, mas também o desenvolvimento da autonomia, da interpretação crítica e da participação em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Na perspectiva do letramento, Magda Soares (2003) destaca que o reconto contribui para a compreensão textual e para a produção escrita significativa, pois exige que o aluno selecione informações essenciais e reorganize o enredo de forma coerente. Complementando essa visão, Solé (1998) aponta que o reconto favorece a interpretação, a memória textual e a capacidade de selecionar os fatos mais relevantes, fortalecendo as habilidades de leitura crítica e reflexiva.

A fundamentação linguística também encontra suporte na LSF (Halliday; Matthiessen, 2014), que entende leitura e escrita como práticas sociais de construção de significados. Sob essa perspectiva, o reconto permite aos alunos mobilizar as três metafunções da linguagem, ideacional, interpessoal e textual, organizando processos, participantes, circunstâncias, relações interacionais e progressão textual de forma intencional e significativa.

Por fim, autores como Kleiman (2007) reforçam que o reconto proporciona aos alunos a compreensão da estrutura narrativa e o desenvolvimento de habilidades de expressão escrita, favorecendo a apropriação de gêneros textuais e promovendo a autonomia dos estudantes na construção de sentidos. Assim, o reconto se apresenta como uma estratégia didática poderosa, articulando leitura, interpretação e produção textual, especialmente em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o reconto de histórias infantis não se limita a uma atividade de repetição, mas configura-se como um instrumento essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, da expressão escrita e da reflexão sobre os recursos da linguagem. Trata-se, portanto, de uma prática que contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de transitar por diferentes gêneros textuais.

2.2 A RESPEITO ESCOLA DE SYDNEY

O termo *Escola De Sydney* - surgiu em 1994, na Austrália, em referência ao trabalho com linguagem e educação, feito no Departamento de Linguística e Educação na Universidade de Sydney; a fim de resolver problemas de alfabetização. O projeto se espalhou pela Austrália e depois de maneira internacional. Teve como objetivo inicial desenvolver uma pedagogia de escrita que permitisse a qualquer estudante ser bem-sucedido nas atividades exigidas na escola (Oliveira; Cabral, 2016).

Os responsáveis pela proposta da Pedagogia de Gênero (PG) na abordagem da LSF foi o grupo formado por: Joan Rothery, Frances Christie e David Rose e liderados

por Jim Martin. A PG, começa a ser usada na LSF para designar as estratégias de ensino, baseadas no gênero e desenvolvidas por linguistas funcionalistas educacionais da Universidade de Sydney na Austrália (Muniz da Silva, 2015).

A Pedagogia de Gêneros (PG) fundamenta-se em três perspectivas teóricas complementares que, articuladas, sustentam sua proposta de ensino da linguagem como prática social orientada para a aprendizagem efetiva: (1) - a linguística de Halliday (2004) e sua noção de linguagem; a sociologia de Bernstein (2000) e sua teoria da educação como dispositivo pedagógico. E por fim, a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), de Vygotsky (1989). **Por quê?** Porque compreende a linguagem como um recurso semiótico central para a construção de significados, para a participação social e para o acesso aos saberes escolares. Nesse sentido, apoia-se na linguística sistêmico-funcional de Halliday (2004), que concebe a língua como um sistema de escolhas significativas mobilizadas em contextos sociais específicos. **Para quê?** Para organizar o ensino de modo explícito, progressivo e equitativo, garantindo que todos os alunos tenham acesso aos gêneros valorizados na escola. Tal finalidade dialoga com a sociologia da educação de Bernstein (2000), ao entender a educação como um dispositivo pedagógico que regula, seleciona e distribui conhecimentos, evidenciando a necessidade de tornar visíveis os critérios de produção textual. **A partir de que?** A partir de uma concepção de aprendizagem mediada, sustentada na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1989), que orienta o ensino como um processo de apoio gradual, no qual o professor atua como mediador, conduzindo o aluno da leitura orientada e da construção conjunta até a produção autônoma dos textos.

A PG recomenda uma mudança no foco da prática, pois desenvolve um procedimento didático que trabalha as habilidades necessárias para aprender os diferentes conteúdos escolares por meio da produção. A Pedagogia de Gêneros (PG) propõe uma mudança no foco da prática pedagógica ao compreender a escrita como uma atividade social ensinável, que exige mediação sistemática e apoio pedagógico contínuo. Nessa perspectiva, a produção textual deixa de ser tratada como resultado espontâneo da criatividade individual e passa a ser entendida como um processo orientado, no qual os alunos aprendem a produzir textos a partir da compreensão dos propósitos comunicativos, da organização composicional e dos recursos linguístico-discursivos próprios de cada gênero.

Por meio desse trabalho, desenvolvem-se habilidades relacionadas ao planejamento da escrita, à organização das ideias, à progressão temática, à adequação ao contexto de produção e ao uso consciente de escolhas lexicais e gramaticais.

Algumas das habilidades previstas na BNCC a serem desenvolvidas com os alunos do 4º ano são:

(EF04LP04) Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s) (Brasil, 2017, p. 117).

(EF04LP07) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal) (Brasil, 2017, p. 119).

(EF04LP13) Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/apresentação de materiais e instruções/passos de jogo) (Brasil, 2017, p. 123).

(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista (Brasil, 2017, p. 127).

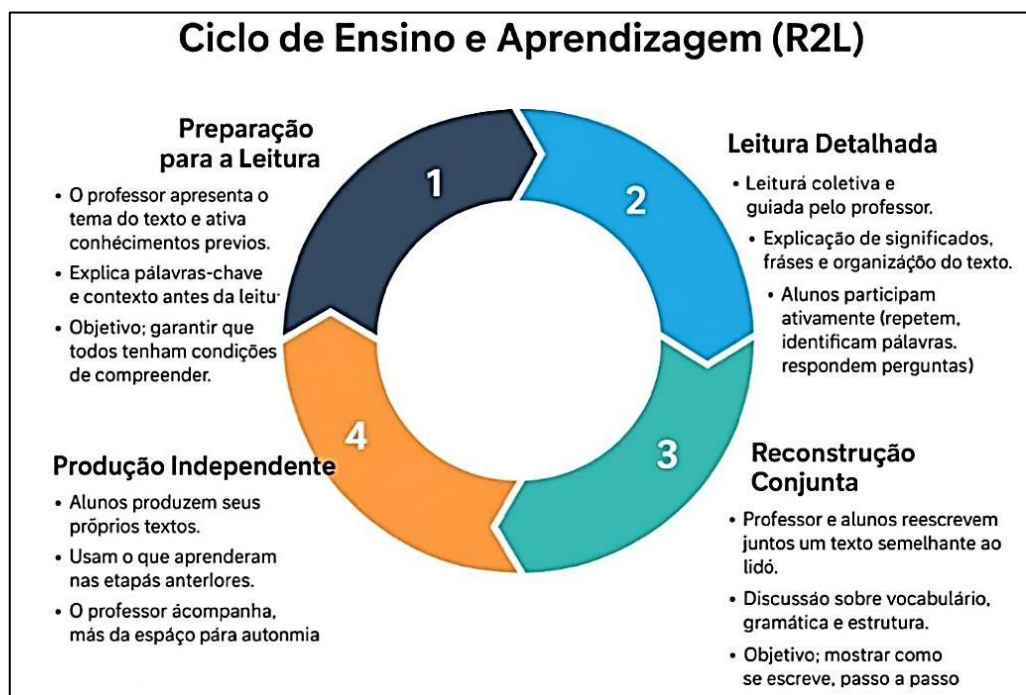
Isso significa que se espera que os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental avancem para um uso mais consciente, funcional e contextualizado da língua, especialmente no que diz respeito à produção textual. As habilidades descritas pela BNCC evidenciam que o domínio de aspectos normativos, como o uso adequado da acentuação gráfica em paroxítonas e a concordância no grupo nominal, não deve ser trabalhado de forma isolada ou meramente mecânica, mas integrado às práticas reais de escrita, nas quais tais recursos cumprem uma função comunicativa clara. Ao mesmo tempo, a ênfase na identificação e reprodução das características estruturais e linguísticas de gêneros específicos, como os textos injuntivos instrucionais e os gêneros jornalísticos falados e televisivos, indica que a escrita escolar precisa estar ancorada em situações de uso socialmente reconhecidas, envolvendo planejamento, organização textual e adequação ao suporte e ao público. Assim, espera-se que os alunos não apenas dominem convenções linguísticas básicas, mas sejam capazes de mobilizá-las na produção de textos coerentes, bem estruturados e adequados aos diferentes campos de atuação, inclusive em práticas multimodais que articulam linguagem verbal, oral e digital. Nessa perspectiva, o ensino da escrita no quarto ano assume um caráter processual e formativo, no qual as habilidades linguísticas, discursivas e textuais são desenvolvidas de forma integrada, progressiva e mediada, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2017).

Além disso, espera-se que sejam desenvolvidas nos estudantes as habilidades de “(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)”. Dito de outra forma, espera-se que os estudantes desenvolvam, de maneira mediada e progressiva, a capacidade de compreender e mobilizar os elementos constitutivos do texto narrativo — como personagens, enredo, tempo e espaço — por meio de práticas de produção orientadas pelo professor. Ao atuar como escriba, o docente torna visível o processo de escrita, explicitando escolhas linguísticas, organização textual e relações de sentido, o que possibilita aos alunos avançarem da oralidade para a escrita de forma apoiada. Essa prática favorece a apropriação da estrutura composicional das narrativas, amplia o repertório discursivo dos estudantes e contribui para a construção de competências autorais iniciais, em consonância com a perspectiva da BNCC, que compreende a produção textual como um processo social, colaborativo e formativo (Brasil, 2017).

Essas habilidades são adquiridas de forma gradual por meio do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, que prevê etapas de modelização do gênero, construção conjunta e produção individual, respeitando a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos e garantindo que todos tenham acesso aos critérios de produção textual. Tal abordagem dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular, que orienta o ensino da Língua Portuguesa para o desenvolvimento da produção de textos em diferentes gêneros e campos de atuação, enfatizando a escrita como prática social, processual e reflexiva, envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita (BNCC, 2017). Assim, a PG contribui para a formação de sujeitos escritores capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de aprendizagem, expressão e participação social.

O CEA busca tornar visível para o aluno a maneira como os discursos se organizam, ou seja, *ensinar a ler para aprender e aprender para escrever* os gêneros presentes no currículo, sendo assim, ao invés de focar na aprendizagem dos conteúdos, *trabalha as habilidades linguísticas para aprendê-los*. A seguir, apresentamos a Figura 1, intitulada “Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG).

Figura 1: Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)



Fonte: figura criada pela própria autora (2025).

Na proposta da Pedagogia de Gêneros desenvolvida por Rose e Martin (2012), o Ciclo de Ensino e Aprendizagem constitui-se como um dispositivo didático central para garantir o acesso equitativo dos estudantes aos gêneros valorizados no contexto escolar. Diferentemente de abordagens que pressupõem a escrita como uma habilidade adquirida de forma espontânea, o CEA parte do princípio de que aprender a produzir textos exige ensino explícito, sistemático e progressivo, no qual o professor assume papel ativo como mediador do processo de construção do conhecimento linguístico e discursivo.

A etapa de **Desconstrução (D)** teve como objetivo central possibilitar que os alunos compreendam profundamente o funcionamento do gênero que foi posteriormente produzido. Nessa fase, o professor apresenta e analisa, de forma detalhada, textos-modelo representativos do gênero em foco, orientando os estudantes na identificação de seu propósito social, de sua organização composicional e dos recursos linguístico-discursivos recorrentes. Conforme Rose e Martin (2012), a desconstrução não se limita à leitura interpretativa, mas envolve tornar visíveis os padrões que estruturam o texto, permitindo que os alunos compreendam como a linguagem realiza significados em contextos sociais específicos. Trata-se de um movimento de explicitação pedagógica que dialoga diretamente com a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, ao evidenciar as escolhas linguísticas como recursos semióticos organizados em função do campo, das

relações interpessoais e do modo de circulação do texto. Nesse sentido, a desconstrução rompe com práticas intuitivas de ensino da escrita e inaugura um espaço de reflexão consciente sobre o gênero, preparando cognitivamente os alunos para a etapa seguinte do ciclo.

A **Construção Conjunta (CC)** representa, segundo Rose e Martin (2012), o momento mais potente do processo de ensino-aprendizagem da escrita, pois é nela que o conhecimento analisado na desconstrução é mobilizado ativamente na produção do texto. Nessa etapa, o professor escreve junto com os alunos, assumindo explicitamente o papel de mediador e modelador do processo de escrita. Cada escolha lexical, gramatical ou organizacional é discutida, negociada e justificada, permitindo que os estudantes compreendam não apenas o que escrever, mas como e por que determinadas escolhas são feitas. A escrita conjunta materializa, de forma exemplar, o princípio vygotskyano da Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que o aluno participa de uma atividade que ainda não conseguiria realizar sozinho, mas que se torna possível por meio da mediação docente e da interação coletiva. Além disso, essa etapa concretiza a concepção bernsteiniana de pedagogia visível, na medida em que os critérios de produção textual deixam de ser implícitos e passam a ser compartilhados, democratizando o acesso ao conhecimento escolar. A construção conjunta, portanto, não é um exercício de autoria delegada ao professor, mas um espaço formativo em que os alunos aprendem a escrever escrevendo, sob orientação qualificada.

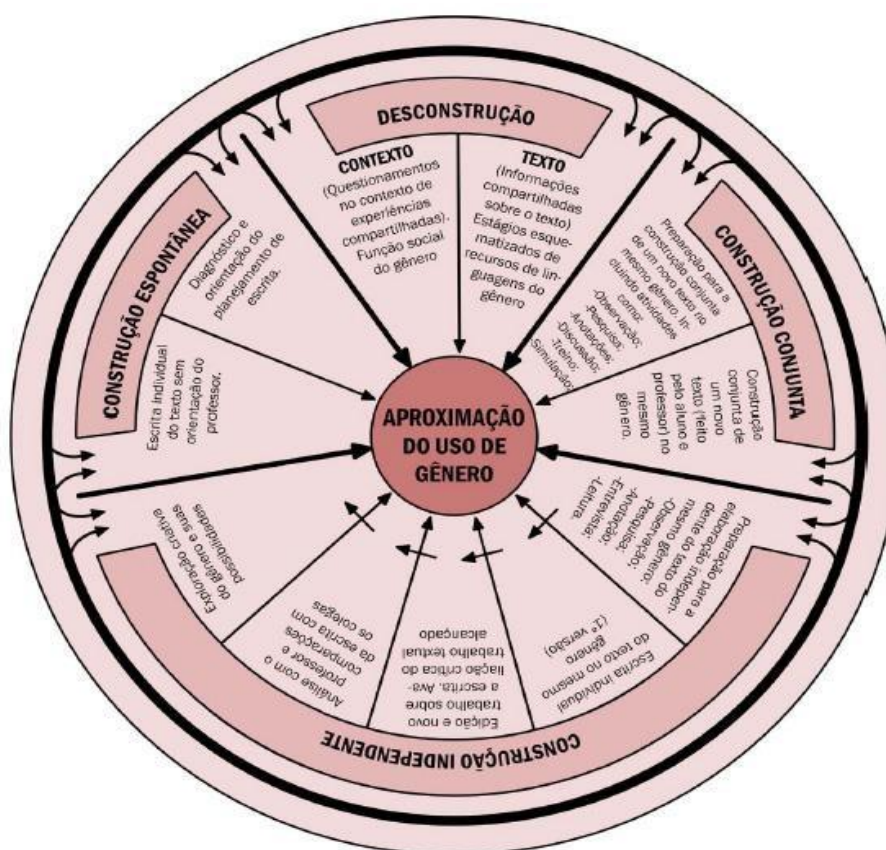
Por fim, a **Construção Independente (CI)** tem como objetivo consolidar a autonomia progressiva dos alunos na produção do gênero trabalhado. Nessa fase, espera-se que os estudantes sejam capazes de planejar, textualizar e revisar seus próprios textos, mobilizando os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores. No entanto, como ressaltam Rose e Martin (2012), a independência não implica ausência de apoio: o professor permanece disponível para orientar, intervir pontualmente e promover revisões, assim como os colegas podem atuar como parceiros de aprendizagem. Essa concepção rompe com a ideia de autonomia como isolamento e reafirma a escrita como prática social e colaborativa. A construção independente, nesse sentido, representa o resultado de um processo cuidadosamente estruturado, no qual a autoria dos alunos é construída de forma segura, consciente e linguisticamente fundamentada.

Assim, ao articular Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem consolida-se como uma proposta didática teoricamente robusta e pedagogicamente eficaz, capaz de garantir que todos os

alunos aprendam a produzir textos escritos de forma gradual, apoiada e socialmente significativa. Em consonância com Rose e Martin (2012), esse modelo evidencia que ensinar a escrever é, antes de tudo, tornar o conhecimento linguístico acessível, visível e praticável, reafirmando o papel central do professor como mediador do desenvolvimento discursivo dos estudantes.

Dessa forma, deparamo-nos com uma pedagogia da escrita do gênero que prepara os estudantes com a Desconstrução e Construção Conjunta, antes de provocar a Construção Independente. O objetivo final do Ciclo é que os alunos se familiarizem com o gênero e sejam capazes de escrever e de refletir quanto ao seu uso e papel (Martin; Rose, 2007). Vale ressaltar que são etapas flexíveis, que podem ser adaptadas de acordo com o ritmo de cada realidade (Martin; Rose, 2007).

Figura 2: Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em (PG)



Fonte: Rose e Martin (2012).

Como observamos na figura apresentada acima, de forma esquemática e circular, as etapas do CEA proposto pela Escola de Sydney, evidenciando o movimento contínuo e articulado entre aproximação do uso de gênero, desconstrução, construção conjunta,

construção independente e construção espontânea. Dessa forma, a figura sintetiza a lógica processual e progressiva do ensino de gêneros textuais, reforçando sua natureza cíclica, reflexiva e voltada ao desenvolvimento sistemático da escrita.

2.3 UMA INVESTIGAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO GÊNERO RECONTO

O gênero textual Reconto é utilizado a partir de estratégias pedagógicas sistematizadas e planejadas pelos docentes em sua rotina diária. Escolhemos este gênero por entendermos que as histórias infantis podem ser trabalhadas, de forma dinâmica e interativa, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da PG, a fim de garantir ao aluno a aquisição da leitura e da escrita de forma significativa.

O contato com o gênero textual contribui para que o estudante identifique as características pertinentes e tenha um direcionamento para a escrita, como nos diz Bakhtin (2003, p. 285), “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais pela e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade”.

De acordo com 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”. Desse modo, a fim de concretizar práticas pedagógicas, a escola e o professor assumem papel de relevância, pois de acordo com esse incentivo, os alunos irão fazer uso da linguagem de forma efetiva. É preciso que essas práticas avancem para proporcionar aos alunos momentos de interação dentro do espaço escolar e deve ser efetivado, à medida que o professor proporcione atividades que evidenciem a linguagem como ferramenta social.

Observamos as aulas de Língua Portuguesa (LP), apenas como correção de erros ortográficos, ou apenas para lançamento de notas quantitativas, sem oferecer de fato um momento de interação verbal. Para os autores 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”.

O ato de pesquisar consiste na formação de um conhecimento novo, de novas técnicas, como também a investigação de novas realidades. Para que uma pesquisa tenha validade, se faz necessário o estranhamento e um questionamento ao que está posto como correto, além de, essencialmente, responder indagações e resolver problemas.

Na esteira dessa discussão, o gênero como um processo social, que se constrói por etapas, em que o contexto é realizado por potenciais léxico-gramaticais (Martin; Rose,

2007). Essa tese dialogará com o desenvolvimento do ensino de leitura e produção de textos recontos, que traz como base a proposta metodológica na PG.

Dessa forma, este estudo tem como proposta teórica o alicerce nas teorias dos gêneros textuais, a partir da perspectiva da LSF, proposta por Michael Halliday, e na importância do seu uso para as práticas letradas. Além disso, estaremos correlacionando à teoria com o que a BNCC (Brasil, 2017) e o estudo que os PCN propõem para o ensino de língua e para a aquisição da leitura e da escrita.

As diretrizes presentes nos documentos oficiais de cunho orientador (Brasil, 1997, 1998, 2006; Brasil, 2010) preconiza que o gênero seja o cerne da aula de LP. Tais documentos fazem referência a teoria LSF, Halliday (1994), sendo compreendido como um processo social orientado por um propósito comunicativo. Esse interesse se dá com uma proposta de diminuir os problemas de rendimento escolar através de um trabalho mais aprofundado com a leitura (Fuzer, 2017). O trabalho com gêneros tem como alicerce a ideia de cada gênero textual se constitui como uma forma socialmente reconhecida de usar a linguagem para atingir objetivos específicos em contextos determinados Halliday (1994).

Devemos mencionar, nesse momento, a importância do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998), no que diz respeito ao ensino de LP. A partir de sua publicação em 1997, o ensino de LP sofre modificações em relação a linguagem abordada no cenário educacional brasileiro. Segundo 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 LP”. Dessa forma, o ensino da linguagem deve ser direcionado partindo do texto, pois essa é uma das formas de comunicação. Desta forma o texto nos diz que:

Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação direta na vida das comunidades. Não é por acaso que os países mais ricos e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia, o que significa que os respectivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, e em se expressar eficazmente através da produção escrita, do que os nativos de países pobres com níveis elevados de iliteracia (Brasil, 2001, p. 5).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. No contexto do ensino

da leitura, a LDB apresenta algumas diretrizes importantes que norteiam a organização curricular e a prática pedagógica nas escolas brasileiras. A LDB prevê a existência de uma BNCC, que define os conteúdos mínimos que devem ser abordados em cada etapa da educação básica.

A BNCC, elaborada posteriormente, especifica com mais detalhes os objetivos de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita, orientando as escolas na organização do currículo. O ensino da leitura, segundo a LDB, é um componente essencial da educação básica e deve ser abordado de maneira sistemática e progressiva desde a educação infantil até o ensino fundamental. A lei ressalta a necessidade de uma alfabetização eficaz e a importância da formação de professores qualificados para promover práticas pedagógicas que garantam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são documentos de naturezas normativas distintas, porém complementares, no que se refere à organização do ensino da Língua Portuguesa e, em especial, ao trabalho com a produção textual. Enquanto a LDB estabelece os princípios gerais, os fins da educação e a estrutura do sistema educacional brasileiro, assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno do estudante, a BNCC operacionaliza esses princípios ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas ao longo da Educação Básica. No campo da produção textual, a LDB sustenta a centralidade da linguagem como instrumento de formação crítica, social e cidadã, ao passo que a BNCC traduz esse fundamento em orientações concretas, descrevendo competências, habilidades e práticas de linguagem que orientam o trabalho pedagógico com os diferentes gêneros discursivos.

A BNCC Traz em sua concepção um ensino com via de possibilitar aos alunos atividades, em que o uso das práticas sociais, através da leitura, seja desenvolvida, aprimorando o letramento, por meio do oral, escrito ou qualquer outra forma de comunicação, permitindo aos estudantes a alargar as habilidades de linguagem, situadas na leitura e na escrita.

A BNCC propõe uma organização do componente de Língua Portuguesa fundamentada na integração das práticas de linguagem, reconhecendo a importância da articulação entre diferentes modos de uso e reflexão sobre a língua. Assim, o documento orienta que:

os eixos de integração considerados na BNCC 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 (Brasil, 2017, p. 73).

Essa organização por eixos evidencia a concepção de linguagem como prática social, superando uma visão fragmentada do ensino de LP. A articulação entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica possibilita o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas, favorecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos no uso da língua.

2.4 HABILIDADES BÁSICAS CONSOLIDADAS EM ESCRITA – BNCC (4º ANO)

As habilidades básicas de leitura e escrita previstas para o 4º ano, conforme orienta a BNCC, constituem um conjunto essencial de competências que visam consolidar a autonomia do estudante na compreensão, interpretação e produção de textos. Nesse estágio da Educação Fundamental, espera-se que o aluno amplie sua fluência leitora, desenvolva estratégias de inferência e análise textual e aprimore a capacidade de organizar ideias de forma coesa e clara na escrita. Assim, o foco recai não apenas no domínio técnico da leitura e da escrita, mas também na construção de sentidos, na ampliação do repertório linguístico e na participação ativa em práticas sociais de linguagem que favorecem a formação crítica e o letramento pleno.

Nesse sentido, a BNCC organiza as habilidades em campos de atuação e práticas de linguagem. Para leitura e escrita no 4º ano, é esperado que o aluno tenha avançado especialmente em:

2.4.1 Escrita (produção de textos)

- Planejar e escrever textos com início, meio e fim, adequados ao gênero proposto.
- Usar vocabulário adequado e variado, evitando repetições desnecessárias.
- Empregar conectores básicos para encadear ideias (e, mas, porque, então, depois).
- Revisar e reescrever textos, ajustando ortografia, pontuação e clareza.
- Utilizar normas de escrita já estudadas: ortografia regular e algumas irregulares frequentes, uso básico de vírgulas, ponto final, exclamação e interrogação.
- Produzir textos autorais e também retextualizações (como recontos de histórias conhecidas).

2.4.2 Perfil de saída do aluno no 4º ano segundo a BNCC

Ao concluir o 4º ano, o estudante deve:

- Ler com autonomia crescente, compreendendo textos de gêneros variados e extraindo informações explícitas e implícitas.
- Escrever textos coesos e coerentes, adequados à situação comunicativa e ao gênero trabalhado.
- Demonstrar domínio progressivo das convenções da escrita, como ortografia, pontuação e paragrafação.
- Planejar e revisar suas produções, com apoio do professor quando necessário.
- Ampliar repertório lexical e discursivo, usando palavras novas e construções mais complexas.
- Desenvolver postura crítica diante de textos, questionando e refletindo sobre o que lê.
- Utilizar a leitura e a escrita para aprender em outras áreas (integração interdisciplinar).

De acordo com a BNCC, ao final do 4º ano, as crianças devem ser capazes de ler e compreender diferentes textos, identificar informações importantes, fazer inferências e reconhecer a finalidade do que leem. Também devem conseguir escrever textos coerentes e coesos, com vocabulário variado, usar pontuação e ortografia básica corretamente e revisar o que escreveram.

O CEA favorece esse processo, porque organiza o ensino em etapas progressivas: primeiro a desconstrução, em que o professor lê e explica, com vistas à capacidade de expressão e argumentação; a leitura e a escrita, promovendo a construção de sentidos e a interpretação crítica, como os textos são construídos; depois a construção conjunta, em que os alunos escrevem com apoio; e, por fim, a construção independente, quando passam a escrever sozinhos, mas ainda com feedback.

Sendo assim, percebemos que o eixo leitura, abordado na BNCC, abrange as práticas de linguagem que são desenvolvidas na interação leitor-ouvinte-espectador, conectados aos textos escritos e orais. Destacamos que na BNCC, as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas, de forma contextualizada, através de leitura verbal e não verbal. No eixo de produção de textos, a BNCC, concebe a produção de textos como uma

prática de linguagem que envolve não só a interação, mas a forma de produção seja ela individual ou coletiva.

Devemos ainda destacar, que segundo a BNCC, as práticas de produção de texto, devem estar alinhadas as práticas de uso e de reflexão, sendo assim:

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, 2017, p. 80).

A BNCC evidencia a relevância de se trabalhar com recursos coesivos como elemento fundamental para o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes. O uso adequado desses mecanismos, como conectores, pronomes, elipses, substituições lexicais, advérbios e expressões de retomada, possibilita que o aluno construa textos mais organizados, articulados e significativos. Essa prática contribui para que o estudante planeje e produza seus escritos com maior autonomia, estabelecendo relações lógicas entre as ideias e garantindo a coesão e coerência textual. Além disso, o domínio dos recursos de coesão favorece a clareza na comunicação, a progressão temática e o encadeamento argumentativo, aspectos essenciais para promover a leitura, a compreensão e a autoria no processo de escrita.

Portanto, a partir desses documentos, notamos hoje uma nova realidade ao classificarmos os gêneros textuais, que eram pautados em atribuir uma classificação tipológica: narrativo, descritivo e argumentativo, sendo modificado aos gêneros discursivos em sala de aula. Dessa forma, Lima e Sousa (2016, p. 201) dizem que “os gêneros textuais se tornam 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”.

A seguir, abordaremos de forma mais específica o gênero escolhido para dar base à pesquisa, que foi o Reconto e seus aspectos narrativos.

2.5 O GÊNERO RECONTO: ASPECTO NARRATIVO

O Reconto de histórias é um gênero literário destinado a crianças que utiliza a narração para contar uma história. Essas narrativas são criadas com o objetivo de entreter, educar, transmitir valores e estimular a imaginação das crianças. As narrativas infantis são fundamentais no desenvolvimento das crianças, oferecendo não apenas

entretenimento, mas também uma ferramenta poderosa de aprendizagem e crescimento pessoal.

O discurso para Marcuschi “é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva (Marcuschi 2010 p. 24). Sendo assim, Marcuschi diz que não acredita na existência de Gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Ele afirma que é possível a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Devemos pontuar que as observações feitas por Marcuschi em defesa da abordagem textual, a partir dos gêneros textuais, estão diretamente ligadas ao ensino. O autor afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Ainda menciona os PCN's (Brasil, 1998), dizendo que apresentam a ideia básica de que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante para a produção e para a compreensão de textos. O trabalho com o gênero textual, na escola, acontece de forma espontânea e necessária com uma ou mais sequências tipológicas e devem ser inseridos de forma interdisciplinar e contextualizada.

Nesse horizonte teórico, o gênero reconto assume papel central no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos anos iniciais, por constituir-se como uma prática discursiva que articula leitura, compreensão e produção textual de forma integrada. À luz da Linguística Sistêmico-Funcional, o reconto pode ser compreendido como uma realização do gênero narrativo em que o sujeito reorganiza linguisticamente uma experiência já vivenciada no plano da leitura ou da escuta, mobilizando recursos semióticos para reconstruir sentidos. Do ponto de vista da metafunção ideacional, o reconto permite ao aluno reorganizar eventos, participantes e circunstâncias, selecionando processos verbais, materiais e mentais que dão forma à sequência narrativa. Esse movimento favorece a compreensão da lógica interna do texto narrativo, bem como o desenvolvimento da capacidade de representar experiências de maneira coerente e significativa, elemento fundamental para a aprendizagem da escrita.

No que se refere à metafunção interpessoal, o gênero reconto possibilita que o aluno se posicione diante da narrativa original, ainda que de modo inicial e mediado, ao escolher entonações avaliativas, modalizações e marcas de envolvimento com o leitor/ouvinte. Embora se trate de um gênero ancorado em um texto-fonte, o reconto não se reduz a uma reprodução mecânica, mas implica escolhas discursivas que revelam valores, atitudes e interpretações do sujeito. Essa dimensão é particularmente relevante

no contexto escolar, pois permite compreender a escrita como espaço de interação e negociação de sentidos, alinhando-se à concepção de linguagem como prática social defendida por Halliday.

Do ponto de vista da metafunção textual, o reconto exige do aluno o domínio progressivo de mecanismos de coesão e coerência, tais como o uso adequado de conectores temporais, referência anafórica, progressão temática e organização sequencial dos eventos. Ao recontar uma história, o estudante precisa articular início, desenvolvimento e desfecho de forma clara, respeitando a estrutura composicional do gênero narrativo. Nesse aspecto, o reconto torna-se um espaço privilegiado para o ensino explícito da organização textual, pois permite ao professor intervir diretamente na construção do texto, tornando visíveis os padrões discursivos que estruturam a narrativa.

Em consonância com a Pedagogia de Gêneros proposta por Rose e Martin (2012), o reconto configura-se como um gênero estratégico no Ciclo de Ensino e Aprendizagem, especialmente nas etapas de Desconstrução e Construção Conjunta. Ao trabalhar com o reconto, o professor pode modelar a leitura detalhada do texto-fonte, orientar a identificação de seus movimentos narrativos e, posteriormente, conduzir a escrita conjunta, explicitando escolhas linguísticas e organizacionais. Essa prática assegura que os alunos tenham acesso aos critérios de produção textual, reduzindo desigualdades e promovendo uma aprendizagem gradual e apoiada. Assim, o reconto funciona como uma ponte entre a leitura orientada e a produção autônoma de narrativas, preparando os estudantes para gêneros narrativos mais complexos.

Dessa forma, o trabalho com o gênero reconto, fundamentado na Linguística Sistêmico-Funcional e na Pedagogia de Gêneros, reafirma a concepção de que o ensino de Língua Portuguesa deve estar ancorado em práticas contextualizadas e socialmente significativas. Ao permitir que os alunos reconstruam sentidos, organizem experiências e se posicionem discursivamente, o reconto contribui não apenas para o desenvolvimento da competência linguística, mas também para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e produzir textos em diálogo com o mundo que os cerca. Nessa perspectiva, reafirma-se que uma Língua Portuguesa descontextualizada perde seu potencial formativo, ao passo que o trabalho com gêneros, como o reconto, torna-se eixo estruturante de uma educação linguística crítica e emancipadora.

A seguir, discorreremos sobre o tipo de pesquisa, abordagem e lócus, sujeitos participantes e finalmente os instrumentos de coletas das informações para que possamos

dar continuidade a pesquisa, fazendo a análise e a discussão destes dados no capítulo destinado a isso.

3. FUNDAMENTOS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

Com base na perspectiva teórica da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), mais especificamente o Sistema de Transitividade, visto que essa teoria considera a língua com um sistema, utilizado no meio social, a linguagem não é vista apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como um recurso que as pessoas usam para expressar experiências e construir significados em diferentes contextos. É justamente, nesse sentido, que defendemos o processo de aprendizagem, aqui em específico para fins desta pesquisa, de alunos do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Nazinha Barbosa, pois entendemos que a língua precisa fazer sentido para os estudantes, deve ser vista como algo vivo, que faz parte do cotidiano dos sujeitos.

No nosso entendimento, a LSF é uma ferramenta importante que analisa como os processos (ações, eventos, estados) e os participantes desses processos que são representados na língua. Esse aporte teórico nos dá subsídio para avaliar as escolhas gramaticais feitas pelos falantes ao descrever ações e situações, como quem faz o quê, para quem e com que resultados e sendo assim, aproxima os alunos da língua, diminuindo a resistência com a disciplina de Língua Portuguesa (LP), muito comum em alunos do ensino fundamental. Em muitos casos, tal resistência se dá em razão do distanciamento da língua com sua funcionalidade, ou seja, quando o processo de ensino ocorre por uma metodologia muito abstrata, na qual, os alunos são orientados a decorar meras regras gramaticais.

Na esteira dessa discussão, destacamos que o ponto central é que, para a LSF, as escolhas linguísticas feitas por um falante são profundamente influenciadas pelo contexto em que a comunicação ocorre, isto é, atribuindo sentido aos enunciados. Assim, o ambiente social e situacional determina como a linguagem é usada para construir e compartilhar significados. Dessa forma, a linguagem é vista como funcional e adaptável às circunstâncias e intenções do falante e dos interactantes, dos envolvidos no discurso.

Desta maneira, na presente pesquisa, o Sistema de Transitividade auxiliará na análise dos dados focalizando as construções de realidade dos participantes (Halliday; Matthiessen, 2014), uma vez que através desse sistema é possível observar a construção das experiências internas e externas dos falantes.

Corroborando o que foi discutido, Cabral e Fuzer (2014), dizem que a língua funciona como um sistema de significados sociais, enfatizando que a linguagem é um

recurso utilizado pelas pessoas para expressar experiências e realizar ações em diversos contextos, as autoras apresentam a LSF como uma abordagem que difere das gramáticas tradicionais, as quais tendem a focar somente na estrutura da frase ou no uso ‘correto’ das normas gramaticais.

Cabral e Fuzer (2014) ainda destacam que a gramática não é apenas um conjunto de regras, mas um sistema dinâmico e flexível, no qual as opções linguísticas permitem que os falantes construam significados variados e se engajem em interações sociais. As autoras também enfatizam que o contexto social influencia diretamente as escolhas feitas pelo falante, de modo que a língua reflete a relação entre os participantes da comunicação e o ambiente em que ocorre. Na visão delas, fica muito claro como o uso da linguagem está vinculado às funções comunicativas e aos propósitos práticos dos falantes, fornecendo ferramentas teóricas e analíticas úteis para a compreensão da LP em seu uso real. Essa obra, portanto, é uma introdução fundamental para quem deseja entender o funcionamento sistêmico e funcional da gramática da LP, permitindo uma análise mais profunda do papel da linguagem nas interações humanas.

Considerando a LSF como uma estratégia importante para a abordagem pedagógica, Gerhardt (2022), em seu estudo, argumenta que por meio da LSF é viável explorar as potencialidades dos gêneros textuais como ferramentas de ensino, ajudando os alunos a desenvolver habilidades de escrita mais conscientes e adequadas ao contexto comunicacional em que estão inseridos. Ainda conforme constatou a autora, o ensino de escrita, por meio de gêneros, permite que os alunos compreendam a função social dos textos, o que vai além da simples formação de frases gramaticalmente corretas.

Nesse sentido, os estudantes são incentivados a observar a estrutura, os processos de transitividade e as funções interacionais, presentes no gênero narrativo, o que por certo favorece a aprendizagem, quando os alunos são orientados a seguir atividades compostas por etapas de modelagem, construção conjunta e escrita independente, dessa forma, eles seguem um processo progressivo de internalização do gênero, o que facilita a construção de sentidos coerentes e socialmente significativos (Gerhardt, 2022).

A nosso ver, essa prática pedagógica, baseada na LSF, dá ênfase ao papel central do contexto na produção de significados, o que certamente é mais atrativo para os estudantes, pois aprendem que suas escolhas linguísticas devem refletir os propósitos comunicativos e as expectativas dos leitores. Assim, a transitividade em leitura e produção de histórias infantis, através do CEA, com base em gêneros de texto na LSF,

desenvolvida em duas turmas de 4º ano é o que estamos desenvolvendo, com vistas a um ensino da LP de forma mais profícua e atrativa para alunos.

Entendemos que, enquanto professores dos anos iniciais do ensino fundamental, devemos buscar estratégias para um ensino efetivo, permitindo uma escrita mais eficaz e adequada às exigências do mundo social. Nessa perspectiva, Gerhardt (2022) destaca, ainda, que a aplicação desse da LSF pode fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos, auxiliando-os a reconhecer a linguagem como um recurso estratégico na comunicação.

Na produção de histórias infantis, a LSF também contribui para orientar os alunos a fazerem escolhas linguísticas conscientes, de acordo com o propósito da narrativa e o público-alvo. Ao entender as concepções da escrita, os estudantes podem aprender a construir narrativas que não apenas narrem uma história, mas que também envolvam o leitor emocionalmente e façam uso eficaz dos recursos linguísticos disponíveis para criar uma narrativa coerente e significativa. A LSF oferece, portanto, uma base teórica fundamental para o ensino de leitura e produção de histórias infantis, permitindo que professores e alunos não apenas compreendam como as histórias são construídas, mas também como usá-las para expressar experiências e interagir com o mundo social.

Seguindo essa linha de raciocínio, defendemos um ensino, na perspectiva de capacitar os alunos para abrir o contraditório e preparar o “terreno” para a criticidade diante das situações cotidianas, ou seja, que saibam argumentar com coerência em sociedade letrada.

3.1 CONCEPÇÕES ESCRITA NA PERSPECTIVA DA LSF

De acordo com Halliday (1994), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) concebe a linguagem como um recurso social para a construção de significados, perspectiva que foi posteriormente expandida por Martin e Rose (2012) e por outros pesquisadores do campo, como Christie, Rothery e Humphrey. Esses autores ampliaram o escopo da LSF ao aplicar seus princípios à leitura e à escrita, desenvolvendo modelos pedagógicos — como o *Reading to Learn* — que extrapolam a teoria para práticas de ensino. Nessa abordagem, leitura e escrita deixam de ser entendidas como simples habilidades técnicas — decodificar ou dominar regras — e passam a ser vistas como práticas sociais de linguagem, situadas em contextos específicos e orientadas por

propósitos comunicativos, nas quais os sentidos são produzidos, negociados e interpretados.

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por M. A. K. Halliday e desenvolvida por diversos estudiosos, entre eles Cristiane Fuzer e Sara Cabral (2014), compreende a linguagem como um sistema de significados em uso, isto é, como um recurso semiótico que permite aos indivíduos agir socialmente por meio da comunicação. Nessa perspectiva, a língua é entendida como um sistema funcional que realiza simultaneamente três metafunções: ideacional, interpessoal e textual, cada uma correspondendo a um modo distinto de construção de significado no discurso.

A metafunção ideacional diz respeito à representação da experiência humana e do mundo, tanto externo quanto interno. Por meio dela, os falantes expressam ações, eventos, sensações, pensamentos e relações. Essa metafunção é realizada gramaticalmente pelo Sistema de Transitividade, que organiza os processos (verbos), participantes (sujeitos e complementos) e circunstâncias (adjuntos e modificadores) presentes nas orações. Assim, a língua permite representar a realidade, configurando uma visão de mundo. Como afirmam Fuzer e Cabral (2014), é por meio dessa dimensão que os falantes constroem, representações da realidade externa e interna, configurando uma visão de mundo mediada pelo discurso.

Já a metafunção interpessoal expressa a função social da linguagem, isto é, o papel das relações entre os participantes do discurso. É por meio dessa dimensão que o falante estabelece vínculos, negocia significados, expressa opiniões, atitudes e exerce poder ou solidariedade. Na gramática, essa metafunção é realizada pelo Sistema de Modo, que organiza as interações linguísticas em termos de papéis comunicativos (como declarações, perguntas, ordens e respostas). Assim, a linguagem é vista como um ato de troca de significados, em que o sujeito se posiciona e interage com o outro de modo socialmente situado.

Por fim, a metafunção textual diz respeito à forma como o texto é estruturado para se tornar coerente e significativo dentro de um contexto. Essa dimensão permite que o discurso se organize de maneira coesa, conectando as ideias e dando fluidez às informações. Gramaticalmente, ela se manifesta por meio do Sistema de Tema e Rema, que orienta a progressão textual, e também pelos mecanismos de coesão: como referência, substituição e elipse. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), a metafunção textual, atua na organização do fluxo da informação, integrando os significados ideacionais e interpessoais em uma mensagem coerente e compreensível.

Assim, as três metafunções não operam de forma isolada, mas de modo simultâneo e interdependente em cada enunciado. Toda produção textual é, portanto, uma combinação de representações de mundo/campo (ideacional), relações sociais (interpessoal) e organização discursiva/modo (textual). Essa concepção revela o caráter multifuncional da linguagem e reforça o princípio central da LSF: compreender a língua não apenas como estrutura, mas como um sistema de escolhas significativas orientadas pelo contexto social e cultural.

A escrita, por sua vez, é entendida como prática de construção de sentidos em contextos sociais. Produzir um texto significa realizar escolhas linguísticas que reflitam intenções comunicativas, relações sociais e exigências do gênero textual em circulação. Assim como a leitura, a escrita é orientada pelas três metafunções da linguagem, que permitem ao autor representar experiências, interagir com o leitor e organizar seu texto de forma coerente e eficaz.

No contexto escolar, a articulação entre leitura e escrita na perspectiva da LSF ganha força por meio do CEA, que oferece um modelo de ensino explícito da linguagem. Nessa abordagem, o trabalho pedagógico passa pela leitura detalhada de textos-modelo, pela análise das escolhas linguísticas que constroem significados e, em seguida, pelo apoio à produção escrita dos alunos. Esse movimento de leitura para a escrita (Reading to Learn) garante que os estudantes tenham acesso ao conhecimento linguístico necessário para escrever textos em diferentes gêneros, de maneira consciente e crítica.

Dessa forma, tanto a leitura quanto a escrita são concebidas como dimensões complementares de um mesmo processo de letramento, em que compreender e produzir textos estão intrinsecamente ligados à capacidade de participar de práticas sociais mediadas pela linguagem.

No que segue, avançaremos para a análise dos documentos norteadores nacionais que orientam o trabalho com leitura e escrita no Ensino Fundamental I. A próxima seção (3.2) apresenta e discute os principais referenciais — suas diretrizes, concepções de linguagem e implicações pedagógicas — que estruturam as práticas de alfabetização e letramento no contexto brasileiro. Essa discussão permitirá compreender como as políticas educacionais dialogam, convergem ou tensionam com a perspectiva teórica aqui apresentada.

3.2 DOCUMENTOS NORTEADORES NACIONAIS PARA A ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Os documentos norteadores nacionais convergem com a perspectiva da LSF e do CEA, uma vez que defendem que a leitura e a escrita sejam trabalhadas de forma contextualizada, crítica e significativa, promovendo o acesso dos alunos a práticas de linguagem que ampliem sua participação social.

Quadro 1: Comparativo – Documentos Oficiais e a Leitura/Escrita

Documento	Ênfase na Leitura	Ênfase na Escrita
LDB (1996)	Formação básica comum; acesso ao conhecimento; desenvolvimento da cidadania por meio da leitura.	Domínio da norma culta e uso da escrita como ferramenta de participação social e cidadania.
PCN (1997-1998)	Leitura como prática social; compreensão crítica; valorização da diversidade textual.	Produção de textos em diferentes gêneros; escrita para situações reais de comunicação.
BNCC (2017)	Leitura crítica, interpretativa e apreciativa; compreensão de textos orais, escritos e multissemióticos.	Produção de textos adequados a diferentes gêneros e contextos; foco em coesão, coerência e intencionalidade comunicativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Como podemos observar, o referencial composto pela LDB (1996), pelos PCN (1997-1998) e pela BNCC (2017) evidencia uma evolução contínua na compreensão do papel da leitura e da escrita na formação dos estudantes. A LDB estabelece as bases para uma educação voltada ao acesso ao conhecimento e à cidadania, atribuindo à leitura um caráter fundamental para o desenvolvimento crítico e social, enquanto a escrita é entendida como instrumento de participação na vida pública. Já os PCN ampliam essa perspectiva ao reconhecerem a leitura como prática social e promotora da diversidade textual, orientando a escrita para a produção de gêneros variados e adequados às situações

reais de comunicação. A BNCC, por sua vez, consolida e aprofunda tais princípios ao enfatizar a leitura crítica e multissemiótica, bem como a escrita intencional, coesa e coerente, orientada por gêneros e contextos específicos. Em conjunto, esses documentos delineiam um percurso que reforça a centralidade da linguagem no desenvolvimento integral dos alunos e na construção de práticas comunicativas significativas.

Os Documentos Norteadores da Educação Brasileira como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), constituem o alicerce legal e pedagógico sobre o qual se estruturam as práticas educativas e as políticas públicas voltadas à formação integral do estudante. No âmbito desta pesquisa, esses documentos assumem papel essencial, pois orientam a fundamentação teórica, metodológica e ética das ações desenvolvidas junto aos alunos do 4º ano do ensino fundamental, dentro da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA).

Compreender e aplicar esses referenciais implica reconhecer que o trabalho pedagógico precisa e deve estar alinhado às normativas nacionais e às demandas contemporâneas de uma educação equitativa, inclusiva e significativa. Assim, ao adotar a BNCC como eixo articulador, esta pesquisa busca garantir que o ensino da leitura e da produção textual, especialmente do gênero *história infantil*, esteja pautado em competências e habilidades linguísticas que promovam o desenvolvimento integral da criança como sujeito de linguagem, de cultura e de direitos.

Para mim, enquanto pesquisadora e educadora, o estudo e a utilização dos documentos norteadores representam um compromisso ético e político com a qualidade social da educação. São eles que conferem legitimidade às práticas pedagógicas e sustentam a intencionalidade das ações implementadas na escola, servindo como guia para a reflexão crítica, o planejamento e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. A análise dos textos oficiais também permite compreender o modo como as políticas educacionais se materializam nas práticas escolares e de que forma o professor pode atuar como mediador consciente das transformações sociais e discursivas que atravessam o espaço educacional.

Nesse sentido, a articulação entre os documentos oficiais e a pesquisa científica possibilita um diálogo produtivo entre teoria e prática, assegurando que o trabalho investigativo não se limite a uma análise descontextualizada, mas contribua efetivamente para o aprimoramento das práticas docentes e para o fortalecimento da gestão pedagógica.

Ao tomar os documentos norteadores como instrumentos de leitura crítica da realidade e de orientação do fazer pedagógico, reafirmo meu papel como pesquisadora comprometida com uma educação que valoriza a linguagem como prática social, a aprendizagem como direito e a escola como espaço de transformação.

3.2.1 Mecanismos de coesão textual são abordados em documentos normativos e materiais didáticos

No campo dos estudos voltados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, pesquisas recentes têm buscado compreender como os mecanismos de coesão textual são abordados em documentos normativos e materiais didáticos. Nesse contexto, o estudo de Brito, Silva e Freitas (2024), intitulado “Mecanismos de coesão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, contribui ao analisar a presença desse objeto de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em coleções de livros didáticos direcionadas ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As autoras destacam a importância de propostas didáticas contextualizadas para o desenvolvimento da competência textual-discursiva, ao mesmo tempo em que evidenciam lacunas entre as habilidades previstas e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas.

Sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), entretanto, é possível ampliar o alcance dessa discussão ao deslocar o foco da descrição de recursos linguísticos isolados para a compreensão da linguagem como sistema semiótico de construção de significados em contextos sociais. Enquanto o estudo mencionado se ancora majoritariamente na Linguística Textual, sobretudo nas contribuições de Koch (2003a; 2003b; 2003c), a LSF permite compreender os mecanismos de coesão como realizações das metafunções da linguagem, especialmente da metafunção textual, articulada à metafunção ideacional, responsáveis pela organização do fluxo informacional e pela construção da experiência no discurso (Halliday; Matthiessen, 2014).

Nessa direção, a coesão deixa de ser compreendida apenas como fator de textualidade e passa a ser analisada como resultado de escolhas semântico-discursivas que estruturam o texto em níveis estratificados. Recursos como referenciação, sequenciação e conectividade não são tomados apenas como elementos gramaticais, mas como realizações linguísticas que participam da construção do significado em gêneros específicos. Essa perspectiva permite observar como os estudantes mobilizam tais

recursos em práticas reais de leitura e produção textual, evidenciando relações entre forma linguística, contexto e função social.

Além disso, ao evidenciar inconsistências entre habilidades previstas na BNCC e atividades propostas nos materiais didáticos, o estudo dialoga diretamente com a Pedagogia de Gêneros e com o Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), conforme proposto por Martin e Rose (2012). Enquanto o artigo aponta desafios pedagógicos relacionados à fragmentação do ensino de coesão, o CEA oferece uma organização didática sistemática que integra modelização, construção conjunta e produção independente, possibilitando que os estudantes compreendam os recursos linguísticos em funcionamento nos gêneros discursivos. Assim, a análise linguística é concebida como prática significativa, articulada às experiências de linguagem e aos contextos sociais de uso.

Desse modo, embora o estudo de Brito, Silva e Freitas (2024) contribua para o mapeamento da abordagem da coesão textual nos anos iniciais, esta pesquisa avança ao articular os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional à semântica discursiva e à Pedagogia de Gêneros, considerando o CEA como eixo pedagógico das análises. Tal posicionamento teórico-metodológico permite compreender os recursos coesivos não apenas como conteúdos gramaticais, mas como escolhas semióticas que participam da construção de sentidos em textos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental, ampliando o diálogo entre teoria linguística, prática pedagógica e análise do discurso escolar.

3.3 MODELAGEM E MENTORIA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

A Pedagogia de Gêneros (PG), fundamentada na LSF, propõe que o ensino de leitura e escrita seja estruturado de forma a oferecer apoio progressivo para que o aluno se aproprie das práticas discursivas de cada gênero. Um dos pilares dessa perspectiva é a modelagem textual (modelling), entendida como a exposição guiada dos estudantes a textos de qualidade que servem de referência para a produção posterior. Essa prática está articulada à mentoria (mentoring), que corresponde à orientação pedagógica contínua dada pelo professor para que os aprendizes avancem gradualmente rumo à autonomia na escrita.

Segundo Martin e Matthiessen (2014), no capítulo *Modelling and Mentoring: Teaching and Learning from Home Through School*, a modelagem e a mentoria funcionam como andaimes linguísticos (scaffolding) que permitem que o aluno participe de forma ativa no processo de aprendizagem. A modelagem garante o contato detalhado com textos representativos do gênero em estudo, possibilitando observar estrutura global, padrões de coesão, seleção lexical e recursos gramaticais específicos. Já a mentoria implica a mediação do professor para que os alunos avancem de tarefas coletivas para produções cada vez mais independentes, desenvolvendo consciência sobre as escolhas linguísticas adequadas ao gênero trabalhado.

O processo de aprendizagem da escrita requer que os estudantes compreendam como os textos funcionam, tanto em termos de propósito comunicativo quanto em relação aos recursos linguísticos que os constituem. Nesse sentido, as estratégias de modelagem (modelling) e mentoria (mentoring), discutidas por Martin e Matthiessen (2014) em *Modelling and Mentoring: Teaching and Learning from Home Through School*, oferecem um quadro pedagógico eficaz para apoiar a produção textual, especialmente quando articuladas a abordagens baseadas em gêneros.

Essa compreensão sustenta a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) nesta pesquisa, especialmente em suas etapas de Desconstrução e Construção Conjunta. Ao trabalhar com a leitura detalhada e a produção orientada de recontos de histórias infantis, o professor-pesquisador atua como mentor, apoiando o aluno no reconhecimento e no uso de elementos léxico-gramaticais que caracterizam o gênero. Essa abordagem busca não apenas melhorar a qualidade dos textos produzidos, mas também favorecer o desenvolvimento de consciência linguística e autoria textual desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A modelagem consiste em tornar visíveis as práticas de leitura e escrita, oferecendo aos alunos exemplos claros de textos do gênero trabalhado, revelando seus elementos composicionais, padrões de organização e escolhas lexicais e gramaticais. Ao explicitar como se estrutura um texto narrativo, como se organizam personagens, eventos, circunstâncias temporais e relações de causa e consequência, o professor permite que os aprendizes internalizem recursos que favorecem a construção de sentidos. Esse processo dialoga diretamente com a etapa de Desconstrução do CEA, em que a leitura detalhada é mediada para revelar como bons textos são construídos.

A mentoria, por sua vez, refere-se ao acompanhamento pedagógico contínuo que o professor realiza para apoiar os alunos na aplicação das estratégias observadas durante

a modelagem. Essa prática é essencial nas etapas de Construção Conjunta e Construção Independente, pois possibilita oferecer feedback individualizado, reforçar aspectos estruturais do gênero, esclarecer dúvidas linguísticas e ajudar o estudante a revisar e aprimorar seus textos. Segundo Rose e Martin (2012), a mentoria sustenta a passagem do aprendizado assistido para a autonomia, criando condições para que todos avancem, inclusive os que apresentam maior dificuldade no processo de escrita.

Ao integrar essas estratégias à Pedagogia de Gêneros Textuais e à LSF, cria-se um caminho mais seguro para o desenvolvimento da escrita nos anos iniciais. Isso porque a modelagem explicita o funcionamento social e linguístico do gênero trabalhado, no caso desta pesquisa, o reconto de histórias infantis, enquanto a mentoria garante suporte individual e diferenciado, respondendo às necessidades específicas de cada aluno e promovendo avanços graduais e consistentes na apropriação da linguagem escrita.

Assim, a incorporação da modelagem e da mentoria como práticas pedagógicas fortalece a proposta desta pesquisa, que busca não apenas analisar o desenvolvimento dos recontos produzidos pelos alunos, mas também oferecer um arcabouço teórico-metodológico robusto para o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, a seção 3.4 – *Concepções de linguagem, texto e contexto* aprofunda as bases teóricas que sustentam as discussões anteriores. Após examinar os documentos oficiais e suas orientações para o ensino de leitura e escrita, torna-se necessário explicitar as concepções que fundamentam tais práticas — especialmente aquelas relacionadas à natureza da linguagem, à constituição dos textos e ao papel do contexto na produção de sentidos. Essa abordagem permite manter a coesão e a coerência do capítulo, pois articula os princípios teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional às exigências pedagógicas previstas nas políticas educacionais, preparando terreno para análises mais detalhadas que virão.

3.4 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E CONTEXTO

As concepções de linguagem, no que se refere ao texto e ao contexto são fundamentais para a compreensão dos estudos de linguagem e comunicação, sendo assim, precisamos entendê-las bem para aplicá-las ao nosso estudo com crianças do 4º ano em uma escola pública na cidade de João Pessoa, uma vez que tais concepções estão

interligadas e nos ajudam a entender como a comunicação ocorre, como interpretamos mensagens e como elas estão situadas em diferentes cenários.

Destacamos que a linguagem pode ser vista sob diferentes concepções, diferentemente de épocas anteriores, que tradicionalmente, era tratada apenas como um código ou sistema de signos que os falantes usam para se comunicar, centrando-se nas regras gramaticais e na estrutura da língua. No entanto, essa visão estruturalista foi ampliada pelas correntes interacionistas e pragmáticas, que veem a linguagem, atualmente, como uma atividade social.

Dessa forma, a linguagem não é apenas um conjunto de regras, mas um meio dinâmico de interação, no qual, o sentido é construído no uso real, nas interações entre os falantes e suas intenções comunicativas.

Quanto à concepção de texto, muitas vezes, esse é definido de forma restrita como um conjunto de frases organizadas de maneira coesa e coerente. No entanto, as concepções mais modernas entendem o texto como qualquer produção linguística que transmita sentido, podendo incluir desde um poema até uma conversa cotidiana ou até mesmo um meme, é justamente, nesse sentido que estamos desenvolvendo a presente pesquisa, em que um dos propósitos é que os alunos se sintam parte da linguagem e, dessa forma, entendam o texto como uma unidade significativa, seja ela escrita, falada ou multimodal. Nossa intenção é que eles entendam que o texto não é um produto isolado, mas está inserido em práticas sociais e culturais que fazem parte do dia a dia deles, estando dentro de seus contextos.

Nesse sentido, o contexto é o conjunto de circunstâncias que cercam a produção e a interpretação de um texto, melhor dizendo, ele inclui tanto fatores linguísticos, como os textos anteriores e subsequentes, quanto fatores extralinguísticos, como o ambiente social, cultural, histórico e situacional, portanto, o contexto é decisivo na interpretação, pois as mesmas palavras podem ter significados diferentes dependendo das condições em que são ditas ou escritas.

As diferentes concepções de linguagem e texto refletem a importância de se considerar o contexto para que haja uma comunicação efetiva, isso na linguística textual, por exemplo, considera-se que o sentido de um texto só é alcançado quando se leva em conta tanto o que está explícito quanto os fatores contextuais que o cercam.

3.4.1 Sobre Linguagem na abordagem da Linguística Sistêmico-Funcional

Enquanto professora do ensino fundamental em escola pública, percebo diariamente a dificuldade que os alunos apresentam nos processos de leitura e de escrita. Acreditamos que essa dificuldade e, em muitos casos, até resistência pode estar relacionada às metodologias de ensino, que em muitas escolas, ainda é pautada pelo tradicionalismo. Ressalto que não estou desconsiderando a importância de um ensino tradicional, estou sim, enquanto autora da presente pesquisa, defendendo um ensino de LP mais contextualizado.

Nesse sentido, recorreremos aos ensinamentos de Fuzer e Cabral (2014), as autoras tratam da Gramática Sistêmica Funcional de acordo com é um modelo de análise linguística que se baseia nos trabalhos do linguista Michael Halliday (2004), que considera a linguagem não apenas como um conjunto de regras estruturais, mas como um recurso para a construção de sentido.

A GSF parte do princípio de que a linguagem é um fenômeno social, e seu estudo deve considerar o contexto em que a comunicação ocorre, bem como os significados produzidos por seus usuários. Considerando esse entendimento, a nosso ver, quando a leitura e a escrita desconsideram tais aspectos, os alunos têm menos possibilidades de se engajar nos referidos processos, por isso, apresentam dificuldade.

Verificamos que, na introdução da obra, Fuzer e Cabral (2014), apresentam uma abordagem da GSF que transcende o estudo tradicional da língua, que tende a priorizar normas e estruturas formais. Ao contrário da gramática normativa, a GSF busca compreender como os recursos linguísticos são usados para realizar funções sociais e comunicar significados em contextos específicos. Esse modelo considera que a linguagem cumpre três funções principais ou "metafunções": ideacional, interpessoal e textual.

Essas funções da linguagem servem para organizar a experiência humana (metafunção ideacional), construir e mediar relações interpessoais (função interpessoal) e estruturar o discurso de forma coesa e coerente (função textual). Fuzer e Cabral destacam que, ao investigar como essas metafunções se manifestam, o analista pode entender de que maneira a língua ajuda o falante a interpretar e representar o mundo, construir identidade e posicionamento social e organizar suas mensagens de forma eficaz.

As três metafunções descritas por Fuzer e Cabral (2014) refletem diferentes aspectos do uso linguístico, como a metafunção ideacional, que relacionada à

representação da experiência e do mundo à nossa volta, uma vez que inclui a experiência interna do falante e a forma como ele organiza sua percepção da realidade. Para isso, a GSF observa o uso de processos (ações, eventos, pensamentos, etc.), participantes (agentes, objetos, destinatários) e circunstâncias (tempo, lugar, modo, entre outros) no enunciado.

Ainda considerando o entendimento de Fuzer e Cabral (2014), elementos como a escolha de temas (o tópico principal da oração), o desenvolvimento coesivo e a organização lógica das ideias contribuem para a clareza e a continuidade de um texto. A sequência dos enunciados e a conexão entre eles, que no português podem ser expressas por conjunções, pronomes demonstrativos e advérbios, são aspectos essenciais na construção do significado.

Aas autoras também enfatizam o papel do contexto de situação de cultura na interpretação da linguagem, pois tal contexto refere-se às condições específicas nas quais o enunciado ocorre, levando em consideração fatores como o propósito da comunicação, os participantes envolvidos e o ambiente em que a interação. Já o contexto de cultura abrange o conjunto de convenções e práticas sociais que moldam o uso da língua em uma comunidade.

Então, considerando as dificuldades e a resistência que muitos alunos do ensino fundamental apresentam, acreditamos que a LSF pode moldar contextos e escolhas, de modo que o mesmo enunciado pode variar em estrutura e conteúdo dependendo do ambiente em que é utilizado. Esse conceito é fundamental para o entendimento da GSF, pois destaca que as escolhas gramaticais não são aleatórias, mas determinadas por fatores externos que refletem o contexto social e de cultura do falante.

Entendemos que a proposta de Fuzer e Cabral (2014) não é apenas teórica, uma vez que tal proposta oferece também uma ferramenta analítica aplicada em diversas áreas, como a análise do discurso, a produção de textos, a tradução e o ensino de LP. Ao compreender as funções da linguagem e seu uso prático, professores e alunos podem trabalhar a competência linguística de forma mais integrada e contextualizada. Em sala de aula, por exemplo, os alunos podem ser incentivados a perceber como a escolha de palavras e construções influencia o significado e o impacto do texto, e essa proposta foi aplicada em uma escola pública na cidade de João Pessoa-PB.

3.4.2 Linguagem como sistema sócio semiótico

Compreendemos que a concepção de linguagem como um sistema sócio semiótico propõe que os significados não estão fixos ou exclusivamente atrelados à estrutura linguística, mas sim emergem da interação entre os indivíduos dentro de uma sociedade, sendo moldados por suas práticas sociais, culturais e históricas.

Ressaltamos que a linguagem como sistema sócio semiótico é uma abordagem que entende os signos linguísticos não apenas como entidades isoladas, mas como elementos que ganham significado dentro de um contexto social e cultural. Segundo Halliday (2004), a linguagem é vista como "um sistema de recursos semióticos, que são usados pelos membros de uma sociedade para construir significados". Ou seja, como já mencionamos, os signos linguísticos, como palavras e frases, não têm significados fixos, mas são moldados pelas práticas sociais, culturais e históricas dos indivíduos que os utilizam. Essa concepção destaca que a comunicação é um processo dinâmico de negociação de significados, em que o contexto social e as relações de poder influenciam diretamente como os significados são construídos e compartilhados entre os indivíduos.

Nesse sentido, a linguagem é vista não apenas como uma ferramenta cognitiva ou comunicativa, mas como um conjunto de práticas sociais que geram e reorganizam significados em diferentes contextos. A ideia de "sistema" implica que a linguagem não é apenas um amontoado de palavras ou frases isoladas, mas um conjunto de elementos interconectados, onde cada signo depende do outro para construir sentidos compartilhados. Assim, o significado de uma palavra, por exemplo, não é fixo, mas é constantemente reformulado conforme a interação e os contextos sociais nos quais ela é utilizada.

No contexto do conceito de linguagem como sistema sócio semiótico, é fundamental compreender a interdependência entre linguagem e sociedade. A língua não é apenas uma ferramenta para expressar pensamentos ou sentimentos individuais, como já defendido por teóricos, mas um reflexo das estruturas sociais nas quais está inserida. A sociedade influencia diretamente as formas e os conteúdos da linguagem, e, ao mesmo tempo, a linguagem tem um papel essencial na constituição e perpetuação dessas estruturas sociais, sendo assim, mesmo que os alunos do ensino fundamental, das séries iniciais, não alcancem esse entendimento, enquanto professores, precisamos conduzir a linguagem, nas aulas, na perspectiva de uma língua que considere o contexto desses alunos.

Reafirmamos que a produção de significados na linguagem, no modelo sócio semiótico, não ocorre de maneira estática, mas é um processo dinâmico que acontece nas interações sociais cotidianas. A interação verbal, que ocorre entre os indivíduos, permite a negociação de significados, onde os interlocutores constroem e reformulam sentidos, muitas vezes de maneira implícita, através da contextualização e da adaptação ao contexto comunicativo. A conversação, por exemplo, é um espaço de constante trocas de significados, no qual, as palavras ganham sentido não apenas pelo que está explicitamente dito, mas também pelo que é inferido, pelo contexto social e cultural e pelas relações de poder e identidade envolvidas.

3.4.3 Texto e contexto com base em Halliday e Matthiessen (2014)

A análise da relação entre texto e contexto, segundo Halliday e Matthiessen (2014), é fundamental para o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente no contexto escolar. A LSF, corrente da qual esses autores são expoentes, propõe que a linguagem seja entendida como um fenômeno social, em que o texto está intrinsecamente ligado ao contexto. Essa abordagem revela-se especialmente pertinente para o ensino de leitura e produção de textos nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, uma vez que crianças em fase de consolidação da alfabetização precisam aprender a interpretar o texto em sua totalidade e a construir significados a partir das situações comunicativas.

Para Halliday e Matthiessen (2014), o conceito de contexto é dividido em duas vertentes principais: o contexto de situação e o contexto de cultura. O contexto de situação refere-se às circunstâncias imediatas nas quais um texto é produzido e inclui três variáveis complementares e interdependentes: o campo, o tenor e o modo. O campo refere-se ao que está acontecendo, ou seja, ao conteúdo temático do texto. O tenor diz respeito aos papéis sociais dos participantes envolvidos na interação, definindo as relações entre eles. Já o modo refere-se ao canal de comunicação e ao papel que a linguagem desempenha na situação, seja ele escrito, oral ou visual. Por outro lado, o contexto cultural representa o pano de fundo maior em que os textos são produzidos, abrangendo normas, valores e convenções que variam de uma cultura para outra e moldam as expectativas dos interlocutores sobre a estrutura e a função dos textos.

No Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, os alunos estão em contato com diversos gêneros textuais e, por isso, a compreensão dos contextos de

situação e de cultura é essencial para que aprendam a interpretar e produzir textos de forma crítica, ou seja, situada historicamente. Com base nos três componentes do contexto de situação, é possível orientar os alunos a explorar os significados presentes nos textos a partir de perguntas-chave, como: “Sobre o que é esse texto?” “Quem está falando e para quem?” e “Para que serve esse texto?”. Essas perguntas ajudam os alunos a identificar que um texto não é apenas uma sequência de palavras, mas uma construção de significado que responde a uma situação comunicativa específica e está inserida em um contexto que influencia sua forma e seu conteúdo.

O ensino de gêneros textuais no 4º ano deve considerar essa estrutura proposta por Halliday e Matthiessen (2014), permitindo que os alunos compreendam os textos em sua totalidade. Nesse sentido, é importante que o professor introduza os diferentes gêneros textuais, como cartas, notícias, relatos e contos, charges, memes, tirinhas, entre tantos outros propício a faixa-etária dos alunos, explicando não apenas sua estrutura, mas também o contexto em que são comumente utilizados.

Por exemplo, uma mensagem de texto, via whatsapp, envolve um contexto de situação no qual o contexto descrito como uma mensagem entre amigos, podemos mostrar aos alunos que essa escrita pode ser informal, dependendo da situação e do grau de intimidade entre emissor e receptor, ou seja, isso implica o modo com a mensagem é escrita. Ao entender esses elementos, os alunos aprendem a ajustar seu tom e vocabulário ao propósito do texto, desenvolvendo habilidades de adaptação que serão úteis em sua vida escolar e cotidiana.

A compreensão do contexto de cultura é igualmente importante para a interpretação e produção de textos, pois ele abrange as normas sociais e os valores que moldam as expectativas sobre o que é dito e como é dito. Para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino do contexto de cultura pode ocorrer através de atividades que explorem as características dos textos presentes no cotidiano deles, como histórias tradicionais, músicas populares e textos informativos.

Esses gêneros refletem aspectos culturais, como crenças, valores e normas sociais que orientam o que é considerado apropriado em cada situação. Ao explorar os textos dessa forma, os alunos desenvolvem não apenas suas habilidades de leitura e escrita, mas também uma compreensão da diversidade cultural e das variações linguísticas.

As atividades de leitura e produção textual no ensino fundamental devem, portanto, incluir discussões sobre as situações comunicativas e os contextos culturais. No ensino de narrativas, por exemplo, os alunos podem ser incentivados a pensar nos

elementos do contexto, identificando aspectos como o tempo e o lugar da história, as características dos personagens e as situações que definem a trama.

Esses elementos, quando analisados em conjunto, oferecem uma compreensão mais ampla do texto, pois revelam como o autor se vale do contexto de cultura e de situação para construir a narrativa. Essa abordagem também pode ser aplicada a outros gêneros, como textos instrucionais, em que o aluno aprende que a organização lógica e a escolha lexical são ajustadas conforme o contexto de uso, levando em consideração o objetivo de instruir e a necessidade de clareza.

A inclusão de atividades que promovam a análise do contexto e do texto pode beneficiar significativamente o desenvolvimento de habilidades linguísticas nos alunos de 4º ano, pois permite que eles se tornem leitores e produtores de textos mais críticos e conscientes. Ao ensinar as crianças a identificar o campo, as relações e o modo, os professores ajudam aos alunos a perceberem que cada texto possui um propósito específico e responde a uma situação particular. Essa prática não apenas aprimora a compreensão textual, mas também incentiva a reflexão sobre as escolhas linguísticas, auxiliando-os a fazer melhores escolhas de palavras e estilo em suas produções textuais. Além disso, o ensino sobre o contexto cultural promove a valorização da diversidade linguística e cultural, ajudando os alunos a entenderem que as variações de linguagem não apenas refletem diferenças regionais ou sociais, mas também enriquecem o repertório comunicativo.

Em conclusão, a abordagem de texto e contexto baseada nas premissas de Halliday e Matthiessen (2014), oferece uma perspectiva valiosa para o ensino fundamental, pois auxilia os alunos a compreenderem o texto de forma mais completa e a desenvolverem suas habilidades de leitura e produção textual. O contexto de situação, com seus componentes de campo, as relações e modo, e o contexto cultural fornecem uma estrutura prática para que o professor ajude os alunos a entenderem como o significado é construído nas interações sociais e como os textos refletem e respondem a diferentes situações e culturas. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais crítica e ampla da linguagem, habilidades essenciais para que se tornem comunicadores competentes e cidadãos conscientes.

3.5 SISTEMA DE TRANSITIVIDADE NA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

Vimos que o conceito de transitividade, no âmbito da LSF, oferece uma ferramenta importante para entender como os significados ideacionais, melhor dizendo, as representações do mundo e das ações, são construídos no discurso. Nesse sentido, o sistema de transitividade descreve como os eventos e as ações são organizados na língua, incluindo os participantes envolvidos e suas respectivas funções no processo comunicativo. Esse sistema é essencial para a compreensão de como os discursos estruturam a realidade social e a interação entre os interlocutores, ao mesmo tempo que facilita a análise de como diferentes tipos de processos são expressos linguisticamente.

É nas interações socioculturais e discursivas que, nós seres humanos, nos expressamos nossos sentimentos, desejos e realiza ações para concretizar nossas ideias. Isso significa que somos participantes ativos ou passivos dos eventos que acontecem ao nosso redor. Sendo assim, enquanto sujeitos sociais, carregamos experiências, tanto internas quanto externas, que são materializadas por meio da linguagem. A linguagem, assim, desempenha diversas funções, conforme exposto por Halliday (2004). Entre essas funções, destaca-se a função ideacional, que é responsável por extrair significados das experiências vividas. Essa função, junto com as demais metafunções analisadas pelo autor, foi discutida no tópico anterior.

Na esteira desse contexto da comunicação discursiva, destacamos que a transitividade não se refere apenas à presença de sujeitos e objetos em uma sentença, mas ao tipo de relação que eles estabelecem entre si, o que reflete diferentes formas de construção do sentido. Então, a função do sistema de transitividade dentro da comunicação discursiva consiste também nos seus elementos constituintes e em implicações para a análise textual e discursiva.

O sistema de transitividade, de acordo com a abordagem sistêmico-funcional de Halliday (2004), está intrinsecamente ligado ao conceito de processo. No modelo de LSF, a língua é vista como uma rede de escolhas possíveis que o falante faz para construir significados em interação. Entendemos como sistema de transitividade aquele que foca especialmente na relação entre o processo e seus participantes dentro da sentença.

Nesse sentido, um processo pode ser uma ação, um estado ou uma experiência, e os participantes são os elementos que desempenham papéis específicos nesse processo, tais como agente, receptor, beneficiário, entre outros. Dessa maneira, o sistema de transitividade não se limita à simples identificação de sujeito e objeto, mas envolve uma análise mais profunda das funções e roles semânticos desempenhados pelos diferentes participantes em uma ação.

A **transitividade** constitui um dos sistemas centrais da metafunção ideacional na Linguística Sistêmico-Funcional, pois é por meio dela que a linguagem representa experiências, eventos e ações no discurso. Esse sistema permite compreender como os falantes e escritores organizam linguisticamente o mundo ao seu redor, selecionando diferentes tipos de processos para expressar o que acontece, quem participa das ações e em que circunstâncias elas ocorrem. A transitividade, portanto, não se limita à noção tradicional de verbo, mas envolve a articulação entre **processos**, **participantes** e **circunstâncias**, possibilitando a construção de significados experienciais variados.

Entre os tipos de processos, destacam-se inicialmente os **processos materiais**, que representam ações ou acontecimentos concretos, geralmente associados a uma mudança ou transformação no mundo físico. Esses processos envolvem um ator que realiza a ação e, muitas vezes, um alvo que sofre seus efeitos. No exemplo “*João construiu uma casa*”, observa-se claramente um processo material, pois a ação de construir resulta em uma transformação concreta da realidade: antes da ação, a casa não existia; após sua realização, ela passa a existir. Esse tipo de processo é recorrente em narrativas, especialmente em produções infantis, pois permite relatar acontecimentos observáveis e sequências de ações.

Outro conjunto relevante é formado pelos **processos mentais** e **processos relacionais**. Os processos mentais estão associados ao mundo interno dos participantes e expressam percepções, sentimentos, desejos ou pensamentos, como em “*Ele pensou na viagem*”. Nesse caso, o processo não descreve uma ação física, mas um fenômeno interno, frequentemente relacionado a avaliações e emoções. Já os processos relacionais estabelecem relações de identificação ou atribuição, caracterizando participantes ou definindo estados e qualidades, como no exemplo “*Ela é médica*”. Aqui, o processo relacional atribui ao participante uma identidade socialmente reconhecida, associada a determinados saberes e responsabilidades. Esses processos desempenham papel fundamental na caracterização de personagens e na construção de significados avaliativos nos textos, contribuindo para maior densidade semântica e discursiva.

Além disso, temos os processos verbais, que refletem o uso da linguagem como meio de comunicação, como na sentença seguinte: ele disse a verdade. No exemplo, podemos identificar que o emissor desse enunciado está tentando convencer de que o que foi dito é verdade, o que caracteriza um processo de comunicação. Os processos existenciais referem-se à existência de algo ou alguém, exemplo: há muitas pessoas na sala (Halliday, 2004). Como vimos, cada tipo de processo tem seus próprios requisitos

em termos de participantes, e isso influencia diretamente na forma como as ações e eventos são representados no discurso.

No que se refere à estrutura da transitividade e seus participantes no sistema de transitividade, os participantes de um processo podem ser categorizados conforme os papéis semânticos que desempenham, tais como: agente é o participante que realiza ou inicia o processo. No caso dos processos materiais, é o "fazer" do evento (exemplo: o professor explicou a lição, nesse exemplo, o agente é "o professor").

Experienciador, no caso de processos mentais, é aquele que sente ou experimenta a ação, exemplo: Joana sente medo, o experienciador Joana. No caso do receptor, é aquele participante que recebe a ação ou é afetado por ela exemplo: Gioconda deu o presente ao esposo, o receptor é o esposo. No caso do beneficiário, esse consiste naquele que se beneficia de uma ação, exemplo: a professora comprou um presente para a mãe, nesse caso, temos a mãe como a beneficiária da ação. Quando se trata da causa, nesse sentido, o participante que provoca o processo ou evento, exemplo, a chuva causou o acidente, no exemplo, fica claro que a causa é a chuva. Posse: o participante que possui algo, exemplo: ele tem um carro novo, a posse é ele.

No que concerne à locação, o participante que indica onde um evento ocorre ou onde algo está localizado, exemplo: a reunião aconteceu na central de aulas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o local é central de aulas da UFPB. Esses participantes são organizados dentro da estrutura do processo, que pode ser representada de forma esquemática em uma sentença. A escolha dos tipos de processos e dos participantes é necessária para a construção do significado do discurso, pois eles refletem como o mundo é modelado linguisticamente e como os interlocutores se relacionam com o conteúdo do discurso.

No contexto da comunicação discursiva, a transitividade vai além da análise de sentenças isoladas e se estende para as relações entre os processos, os participantes e os propósitos comunicativos. Em um discurso, a escolha de um tipo de processo e a alocação de seus participantes ajudam a estabelecer a visão de mundo do locutor, as relações de poder entre os interlocutores e as intenções comunicativas. Por exemplo, ao se narrar uma história, o uso predominante de processos materiais pode indicar um foco nas ações e eventos físicos que ocorrem.

Já o uso de processos mentais pode revelar mais sobre os pensamentos e emoções dos personagens ou do próprio narrador, afetando a maneira como o leitor ou ouvinte percebe as intenções e o contexto. Além disso, a escolha dos participantes em relação ao

processo (quem é o agente e quem é o receptor) também pode modificar a forma como a ação é percebida. Dessa forma, um agente ativo e um receptor passivo podem sugerir uma dinâmica de poder entre os participantes do discurso (Fuzer; Cabral, 2023).

Esclarecemos que em um nível mais amplo, o sistema de transitividade contribui para a construção da coerência discursiva, infelizmente isso ainda é desconhecido por muitos professores, essa é uma afirmação que se baseia na empiria, acreditamos que a LSF com suas ramificações poderia facilitar o processo de ensino aprendizagem da língua materna no ensino fundamental, seguimento em que esta pesquisa ocorre, temo como campo de pesquisa uma escola municipal da cidade de João Pessoa-PB.

Defendemos isso, porque, a forma como os eventos são conectados, ao longo de um texto, através de diferentes tipos de processos e participantes, pode criar uma narrativa fluída, em que os elementos se interrelacionam e ajudam a desenvolver o tema central do discurso, isso pode ser desenvolvido com nossos. Por exemplo, em um discurso de reivindicação, a escolha do tipo de processo (material ou relacional) pode refletir a ênfase em ações concretas ou em atributos de determinados grupos ou indivíduos. A distribuição dos participantes (agentes e receptores) pode também indicar quem está sendo responsabilizado ou quem está em uma posição de poder.

O estudo da transitividade, dentro da comunicação discursiva, tem importantes implicações para a análise textual, pois oferece uma perspectiva rica sobre como a linguagem constrói e reflete a realidade. Através da análise de transitividade, é possível identificar como os textos modelam a ação, as relações e os papéis sociais. Sendo assim, ao analisar textos jornalísticos, pode-se perceber como a escolha de processos materiais, mentais ou relacionais pode influenciar a forma como um evento é retratado. Assim, o uso de processos materiais pode sugerir que o foco está nas ações objetivas e nas consequências físicas dos eventos, enquanto processos mentais podem dar mais atenção às emoções e intenções dos envolvidos.

Além disso, a análise de transitividade pode revelar ideologias subjacentes no texto. Por exemplo, a escolha de um processo relacional pode indicar uma ênfase em qualidades ou identidades, o que pode ser um reflexo de uma construção ideológica particular. Da mesma forma, o uso de certos participantes e suas posições em relação ao processo pode refletir como as questões de poder e autoridade são negociadas no discurso.

A influência da transitividade nas relações interpessoais, em qualquer forma de comunicação discursiva, temos as escolhas de transitividade não apenas como aspectos que estruturam o discurso, mas que também influenciam as relações interpessoais entre

os interlocutores. Nos escritos de Halliday (2004), a forma como uma ação é descrita, quem a realiza e quem a recebe, pode influenciar a dinâmica entre os participantes. Em um diálogo, por exemplo, o uso de processos materiais em vez de processos mentais pode alterar a percepção de quem está controlando a ação e quem está sendo impactado por ela. Quando se analisa a comunicação interpessoal, as escolhas de transitividade podem revelar as atitudes e posturas de cada interlocutor em relação ao outro. O uso de verbos ativos ou passivos, por exemplo, pode indicar um posicionamento de poder, seja como agente ativo ou como receptor passivo de uma ação. Esse jogo de forças é particularmente evidente em discursos de autoridade, como aqueles usados por líderes políticos, gerentes ou outros indivíduos em posições de poder.

3.7 GÊNEROS TEXTUAIS NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

No que se refere aos gêneros textuais, é importante ressaltar que antes de Bakhtin, o termo "gênero" era empregado, principalmente nas áreas da retórica e da literatura.

Se recorrermos ao caráter etimológico do vocábulo “gênero”, descobriremos que o termo não se limita apenas ao domínio da estética, nem ao domínio da Literatura. Veremos que o termo deriva da forma latina *genus*, *generis*, significando nascimento, raça, ordem, espécie ou tipo (Oliveira, 2010, p. 38).

Marcuschi (2010, p. 155) adotou a perspectiva de gênero bakhtiniana, explorando esse conceito no âmbito linguístico e passando a empregar a expressão "gênero textual". Ele sustenta que "os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, históricas e socialmente situadas". Além disso, Marcuschi (2020) ainda revela que:

os gêneros textuais se referem a textos concretizados em situações comunicativas do cotidiano, sendo textos comuns da nossa vida diária que apresentam padrões sociocomunicativos: composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos, todos esses realizados por aspectos históricos, sociais, institucionais e técnicos (Marcuschi, 2020, p. 155).

Na abordagem linguística, o gênero é entendido como um artefato tanto textual quanto discursivo, passível de análise em múltiplos níveis: organizacionais, linguísticos e socio-interativos. Ele envolve, portanto, uma estrutura interna específica que guia sua construção, ao mesmo tempo em que se insere em práticas discursivas mais amplas, moldadas por contextos sociais e interacionais.

Nesse sentido, observa-se uma tendência crescente em considerar o texto e o discurso como elementos interdependentes e complementares dentro da atividade enunciativa, reconhecendo que o texto, enquanto produto de uma ação comunicativa, não pode ser dissociado das dinâmicas sociais e das intenções comunicativas que o sustentam. Essa perspectiva amplia a compreensão de como os gêneros textuais se configuram e operam na interação, refletindo as práticas sociais e as formas de significação que permeiam as relações de poder, identidade e cultura.

Os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual das proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula, de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros, em situações sociais em que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar (Bazerman, 2007, p. 30).

Ressaltamos que mesmo diante das evidências positivas do trabalho com gêneros, ainda nos deparamos, no contexto de sala de aula, com uma prática docente estruturalista. Enquanto professora do ensino médio, percebo que ainda falta o conhecimento teórico acerca dos gêneros textuais, mesmo entre muitos os professores com pós graduação e, sobretudo, muitos de escolas privadas, em que a maioria dos currículos é pautado em conteúdos voltados para o Enem, em detrimento de prática capaz de promover a interação discursiva, que possibilita a aquisição da leitura e da produção de textos, pautada em um processo ativo, contextualizado e funcional. Nesse sentido, os gêneros estão diretamente associados ao LSF.

Dessa forma, o estudo dos gêneros textuais na perspectiva sistêmico-funcional, desenvolvido por Michael Halliday, oferece uma abordagem única para compreender a organização e o funcionamento da linguagem em diferentes contextos sociais. A Teoria Sistêmico-Funcional da Linguagem, ou apenas LSF propõe que a linguagem é um sistema de escolhas e funções, cujas estruturas variam conforme as necessidades comunicativas e sociais dos indivíduos. Essa teoria, aplicada ao estudo dos gêneros textuais, busca compreender como os textos são moldados por suas funções sociais, as escolhas linguísticas dos falantes/escritores e os contextos em que esses textos circulam.

Como já mencionamos, nesse estudo, a LSF é uma teoria proposta por Michael Halliday, que se distingue por sua ênfase na função social da linguagem. Em vez de analisar a língua apenas como um sistema de normas gramaticais ou regras formais, a LSF considera a linguagem como um meio para a construção de significados no contexto de interação social, isso é justamente o que se faz com os gêneros textuais que se moldam à sociedade de acordo com as demandas que surgem com muita frequência.

Retomando o que já dissemos, Halliday (2004) propôs que a linguagem deve ser vista como um sistema de escolhas, isto é, os falantes ou escritores selecionam diferentes estruturas linguísticas de acordo com as necessidades da situação comunicativa. O conceito de gênero textual refere-se aos diferentes tipos de textos que circulam em uma sociedade, os quais são caracterizados por padrões estruturais e funcionais que atendem a finalidades comunicativas específicas. Os gêneros não são apenas classificações formais, mas estão intimamente ligados às práticas sociais, culturais e históricas dos indivíduos. Os gêneros textuais refletem as formas sociais de interação e estão relacionados com as expectativas dos interlocutores em diferentes contextos.

De acordo com o modelo sistêmico-funcional, a análise dos gêneros textuais envolve observar como as escolhas linguísticas são feitas em relação às três funções da linguagem, como essas escolhas estruturam o texto e como o contexto de produção e recepção influencia o uso de determinado gênero. Essas escolhas podem incluir, por exemplo, a utilização de tempos verbais, o tipo de vocabulário empregado, a forma de organização das ideias e os recursos discursivos que garantem a coesão e a coerência.

Entendemos que a análise dos gêneros textuais, na perspectiva sistêmico-funcional, oferece uma visão rica e dinâmica da linguagem, mostrando como os textos são produtos de práticas sociais que envolvem escolhas linguísticas conscientes e contextualmente determinadas, diante disso, defendemos que as aulas de leitura e escrita, no nosso caso, seja conduzido a partir dessa perspectiva da LSF. Vimos como a abordagem de Halliday contribui para uma compreensão mais ampla da linguagem, considerando não apenas a estrutura gramatical, mas também as funções sociais e os efeitos que esses textos produzem nos interlocutores. Ao integrar as funções ideacional, interpessoal e textual, a LSF oferece ferramentas poderosas para a análise de gêneros textuais e suas implicações comunicativas, culturais e sociais.

3.8 O GÊNERO RECONTO

O Reconto é um dos gêneros literários mais importantes na formação e no desenvolvimento das crianças, atuando como um veículo fundamental para o aprendizado, a imaginação e a construção do caráter. A literatura infantil é voltada para o público infantil, mas suas implicações vão além do simples entretenimento. Ela desempenha um papel essencial na formação de valores, no incentivo à criatividade e na transmissão de conhecimentos fundamentais sobre o mundo em que a criança vive.

As histórias infantis, como gênero literário, começaram a se consolidar e a ganhar popularidade na Europa nos séculos XVII e XVIII. Antes disso, eram transmitidas oralmente, por meio de mitos, lendas e contos populares. Durante a Idade Média, fábulas e contos de fadas se tornaram mais conhecidos, sendo passados de forma oral até que autores como Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen começaram a registrá-los por escrito. Esses autores ajudaram a definir a literatura infantil, criando histórias que, além de encantar, transmitiam lições de moral e ética, muitas vezes adaptando e suavizando narrativas populares para torná-las mais adequadas às crianças (Machado; Silva, 2024).

As histórias infantis possuem características próprias que as distinguem de outros gêneros literários, como por exemplo, a linguagem acessível, simples, direta e adequada à faixa etária para a qual a obra é destinada. As palavras e frases são escolhidas para facilitar a compreensão, estimulando o vocabulário da criança sem sobrecarregá-la. Além disso, as imagens e ilustrações são parte integrante do gênero, não apenas como elementos decorativos, mas como uma extensão da narrativa. Elas ajudam a criança a visualizar os acontecimentos e a entender melhor a história.

As histórias infantis, em sua maioria, apresentam enredos simples, com personagens e situações facilmente reconhecíveis, como animais falantes, heróis e vilões, príncipes e princesas, entre outras. O foco é proporcionar prazer e estímulo à imaginação, sem ser excessivamente complexo. Outro ponto que merece destaque no gênero RECONTO é a presença do fantástico que é uma característica marcante desse gênero, sendo comum a inclusão de seres mágicos, objetos encantados e eventos impossíveis no contexto da narrativa.

A fantasia permite que a criança desenvolva a capacidade de pensar além dos limites do real, estimulando a criatividade. Muitas histórias infantis são construídas para ensinar algo à criança, seja uma lição de moral, valores como amizade, honestidade ou solidariedade, ou até mesmo conceitos mais amplos como o respeito à natureza e aos outros seres vivos. Nesse sentido, Candido (2011, p. 188) ressalta que a literatura é “[...]”

um direito humano, fundamental, inalienável porque, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, nos organiza, nos liberta do caos e, finalmente, nos humaniza”.

Ressaltamos que o gênero RECONTOtem uma função educativa fundamental, uma vez que não apenas oferece momentos de diversão e imaginação, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ao ler ou ouvir uma história, a criança entra em contato com novos vocabulários, aprende sobre diferentes culturas e vivencia situações que podem ajudá-la a compreender o mundo ao seu redor.

Acreditamos, a literatura oferece a possibilidade de vivenciar um processo de transformação, permitindo replicar, criar e desconstruir cenários e conceitos por meio do pensamento. Esse processo pode ajudar na formação de diferentes perspectivas sobre a convivência social. Ferreira (2013, p. 36), defende que:

As histórias permitem à criança a entrada no mundo ficcional, mas também uma compreensão do mundo circundante, na medida em que é confrontada com situações vividas pelas personagens, assim como com os seus diversos modos de atuação e com a forma como estes se refletem, tanto nas próprias personagens como naqueles que as rodeiam. Ao projetar-se nessas personagens, que vivem por vezes dramas pessoais ou enfrentam situações de dúvida ou conflito, a criança aprende por si, ou através da mediação do adulto, que a vida nem sempre é linear e que os problemas com que se deparam as personagens (e porventura ela própria) poderão ser resolvidos, o que apazigua medos e inseguranças próprios do estágio de desenvolvimento em que as crianças em idade pré-escolar se encontram.

Além disso, a RECONTOé uma ferramenta eficaz para ensinar regras de convivência, como a importância da honestidade, da generosidade e da justiça. Muitas narrativas, como fábulas e contos de fada, apresentam personagens que enfrentam dilemas morais, permitindo que a criança reflita sobre as consequências de suas próprias ações.

A BNCC orienta e regula as práticas pedagógicas no Brasil, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Em relação à literatura infantil, a BNCC reconhece sua função central no desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da convivência social e da formação ética das crianças, enfocando a importância do desenvolvimento da linguagem escrita e oral desde as primeiras etapas da educação infantil, e as histórias infantis são fundamentais nesse processo. A literatura, e especialmente o gênero história infantil, proporciona às crianças uma experiência rica de contato com a língua, ajudando-as a ampliar o vocabulário, a entender a estrutura das narrativas e a desenvolver habilidades de interpretação e comunicação.

No âmbito da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância de proporcionar experiências literárias diversificadas, que envolvem tanto a escuta de histórias como a leitura de obras apropriadas para as idades, reconhecendo que as histórias infantis, muitas vezes, permeadas pelo fantástico e pela imaginação, são elementos importantes para o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Ela estimula o reconhecimento de diferentes perspectivas e culturas, o que é particularmente importante em um país plural como o Brasil. As narrativas infantis permitem que as crianças acessem diferentes universos e realidades, o que fortalece sua capacidade de imaginar, de fazer conexões e de refletir sobre o mundo de maneiras novas e diversas.

A BNCC também está preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica das crianças, sendo a literatura infantil uma ferramenta essencial nesse processo. As histórias abordam questões como justiça, solidariedade, respeito à diversidade e o entendimento de normas e regras sociais, além de promoverem a reflexão sobre os direitos humanos, a cidadania e a ética. Os contos e as fábulas, por exemplo, frequentemente apresentam dilemas morais que levam as crianças a pensar sobre o que é certo e errado, como se portar em determinadas situações e como as ações podem ter consequências.

Em consonância com a BNCC, a literatura infantil no Brasil tem se preocupado cada vez mais em refletir a diversidade cultural, social e étnica do país. A BNCC destaca a importância de promover o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e identidades presentes no Brasil. Nesse sentido, os livros infantis devem oferecer representações de diferentes realidades e perspectivas, incluindo as culturas indígenas, afro-brasileiras, de diferentes regiões e camadas sociais, de modo que as crianças possam se reconhecer em suas leituras e também aprender a respeitar e compreender as diversidades.

Além da BNCC, outros documentos nacionais também reforçam a importância da literatura infantil no contexto educacional brasileiro. A Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), por exemplo, tem como objetivo ampliar o acesso das crianças a livros de qualidade e promover o hábito da leitura desde a infância. A PNLE, implementada pelo Ministério da Educação, visa incentivar a leitura e a escrita de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem. A PNLE reconhece o papel das histórias infantis na formação do leitor, destacando que, desde a primeira infância, as crianças devem ser estimuladas a conhecer diferentes tipos de texto e a se envolver com livros que

contribuam para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

A política também enfatiza a importância de proporcionar às crianças um contato com diferentes gêneros literários, incluindo contos, fábulas, lendas, poesias e romances. Dessa forma, as histórias infantis se tornam um instrumento importante para o desenvolvimento da leitura e para a construção da compreensão do mundo e da cidadania.

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, tem como objetivo promover o acesso universal a livros e estimular a leitura em todas as idades. No caso da infância, o PNLL destaca a importância da literatura infantil para o desenvolvimento da leitura e do pensamento crítico. Ele sugere que a literatura infantil não deve apenas ser uma ferramenta pedagógica, mas também um meio de diversão, prazer e estímulo à imaginação, ajudando as crianças a construir sua identidade e a se integrar à sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental também reafirmam a importância da literatura infantil como uma das principais ferramentas para o desenvolvimento das crianças. As DCNs orientam que, nas práticas pedagógicas, as crianças devem ser incentivadas a participar de atividades que envolvam a leitura e a apreciação de diferentes textos, incluindo os contos infantis. As histórias infantis, segundo as DCNs, devem ser vistas como um meio de ampliar o repertório cultural da criança, promover seu desenvolvimento emocional e, ao mesmo tempo, proporcionar uma reflexão sobre valores universais.

Apesar de todo o reconhecimento da importância da literatura infantil nos documentos nacionais, ainda existem desafios significativos para que as orientações contidas na BNCC e em outras políticas públicas se concretizem de forma eficaz nas escolas e na sociedade. O acesso a livros de qualidade, a formação de mediadores de leitura e a garantia de que as histórias infantis abordem temas relevantes e inclusivos ainda são questões que precisam ser enfrentadas de maneira mais contundente (Machado; Silva, 2024).

A formação de professores é um dos principais desafios. A BNCC propõe que os docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental sejam formados para valorizar a leitura literária desde cedo, mas isso demanda investimento em capacitação, além de garantir que os professores tenham acesso aos materiais e livros necessários para realizar essas atividades de forma significativa.

Outro ponto relevante é a desigualdade no acesso à literatura infantil. Em regiões mais afastadas ou em contextos de vulnerabilidade, o acesso aos livros e ao incentivo à leitura muitas vezes é restrito. Para garantir que as propostas da BNCC e de outras políticas públicas alcancem todas as crianças, é fundamental ampliar a distribuição de livros, melhorar a infraestrutura das bibliotecas escolares e fomentar projetos que incentivem o gosto pela leitura desde os primeiros anos de vida.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 CLASSIFICAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Conforme define Fonseca (2002, p. 34), a pesquisa-ação “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”. Nessa perspectiva, o pesquisador atua de forma colaborativa, no ambiente investigado, identificando situações-problema relacionadas ao ensino e à aprendizagem e buscando, em conjunto com os participantes, estratégias para promover mudanças significativas nesse contexto. Aqui, foi conduzida uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, orientada pelo método da pesquisa-ação.

Segundo Morin (2004), a pesquisa-ação possibilita que os sujeitos envolvidos construam e desenvolvam estratégias pertinentes ao campo investigado, favorecendo mudanças necessárias para solucionar ou problematizar questões emergentes. Esse enfoque promove um processo de transformação contínua, em que os participantes assumem papel ativo na análise da realidade e na proposição de intervenções que contribuam para a melhoria das práticas educativas.

Dessa forma, com o estudo exploratório, iremos analisar recontos de textos produzidos pelos alunos, partindo de histórias infantis, com a finalidade de interpretar, analisar e modelar a leitura e a escrita dos mesmos. Iremos aplicar uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), em um contexto de ensino, numa Escola Municipal de João Pessoa, considerando as Estratégias de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual do CEA (Rose; Martin, 2012).

No que se refere à aplicação da pesquisa, esta foi desenvolvida com base na metodologia do CEA, adotada para favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção e escrita. Tal abordagem foi orientada pelo gênero textual história infantil, escolhido por seu potencial de engajar os alunos e possibilitar o trabalho sistemático com recursos linguísticos e discursivos que sustentam a construção de sentidos no texto escrito.

Os resultados desta investigação serão apresentados a partir da pesquisa-ação desenvolvida, no âmbito desta pesquisa de doutorado, envolvendo a participação de aproximadamente vinte alunos do 4º ano de uma Escola de Ensino Fundamental Municipal, localizada na cidade de João Pessoa/PB. Essa etapa empírica possibilita

observar, em contexto real de ensino, o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, especialmente na produção de recontos de histórias infantis, a partir da implementação do CEA.

A escolha da turma do 4º ano do Ensino Fundamental como contexto de realização desta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas se ancora em fundamentos legais, curriculares e pedagógicos que reconhecem essa etapa como um momento decisivo para a consolidação da leitura e da escrita no percurso escolar dos estudantes.

Do ponto de vista normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes devem avançar progressivamente na capacidade de ler, compreender, produzir e revisar textos de diferentes gêneros, inserindo-se de forma cada vez mais ativa nas práticas sociais de linguagem. Nos anos do 3º ao 5º ano, a BNCC enfatiza a necessidade de aprofundar o trabalho com a compreensão leitora, a ampliação de repertório e a organização textual mais complexa, de modo que os alunos sejam capazes de produzir textos com maior controle de coesão, coerência e adequação aos gêneros trabalhados.

Nesse sentido, o 4º ano situa-se em um ponto de inflexão importante: já ultrapassada a fase inicial de alfabetização, torna-se imprescindível consolidar as competências relacionadas ao letramento, isto é, ao uso funcional e significativo da língua em contextos diversos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), ao tratarem do ensino da linguagem nos anos iniciais, destacam que a escola deve favorecer o contato sistemático dos alunos com textos significativos e socialmente relevantes, bem como criar condições para que eles se apropriem de diferentes gêneros discursivos, compreendendo suas finalidades, estruturas e modos de organização.

Os PCNs apontam, ainda, que a formação do leitor e do produtor de textos deve ir além do domínio mecânico do código, privilegiando a construção de sentidos, a reflexão sobre a linguagem e o desenvolvimento da autoria. Nesse quadro, o 4º ano representa uma etapa em que se espera que o aluno, já alfabetizado, seja desafiado a qualificar suas práticas de leitura e escrita, explorando com maior profundidade a organização interna dos textos e seus recursos linguísticos. Ao articular essas diretrizes às discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento, fica evidente que o 4º ano se configura como um momento especialmente fecundo para a investigação do ensino de gêneros textuais, em particular do gênero história infantil e de suas reescritas na forma de recontos. Isso porque, nessa faixa de escolaridade, os alunos já possuem condições de mobilizar conhecimentos prévios sobre narrativas, como: personagens, enredo, tempo,

espaço e, ao mesmo tempo, ainda estão em processo de construção de recursos mais elaborados de coerência narrativa, progressão temática e complexificação sintática. Assim, observar como esses estudantes lidam com o reconto de histórias infantis permite captar, de modo sensível, tanto os avanços quanto as lacunas presentes em seu desenvolvimento linguístico-discursivo.

Além disso, a BNCC ressalta a importância de que os estudantes, ao longo dos anos iniciais, sejam inseridos em situações de ensino que favoreçam o trabalho explícito com os gêneros textuais, com apoio do professor, em uma perspectiva de ensino gradual, sistematizado e equitativo. Essa orientação dialoga diretamente com a proposta da Pedagogia de Gêneros, desenvolvida no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que concebe o ensino de leitura e escrita a partir de ciclos de mediação, como o Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA). Ao aplicar o CEA em uma turma de 4º ano, esta pesquisa se alinha às prescrições curriculares nacionais ao propor uma intervenção que busca tornar visível o funcionamento da linguagem nos gêneros trabalhados, oferecendo aos alunos suporte efetivo para a apropriação de recursos léxico-gramaticais e discursivos relevantes para a produção de textos.

Do ponto de vista pedagógico, é também nesse momento da escolarização que se tornam mais evidentes as desigualdades no acesso à cultura escrita: alunos que não consolidaram adequadamente a leitura e a escrita até o 4º ano tendem a enfrentar dificuldades crescentes nas etapas seguintes, o que repercute diretamente em seu desempenho nas diferentes áreas do conhecimento. Investigar uma turma de 4º ano, portanto, significa atuar em um ponto estratégico de intervenção, em que ainda é possível promover reorientações pedagógicas significativas que impactem positivamente a trajetória escolar dos estudantes. Dessa forma, ao articular o CEA e a LSF, pretendemos compreender como as estratégias de modelagem e mediação contribuem para a apropriação dos **recursos linguísticos** e para a **construção da competência leitora e escritora**, particularmente, na produção de **recontos de histórias infantis**.

A opção por desenvolver a pesquisa com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental está teoricamente justificada pela convergência entre: (a) as orientações da BNCC e dos PCNs, que reconhecem a centralidade do trabalho com leitura e produção de textos nos anos iniciais; (b) as contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional e da Pedagogia de Gêneros, que oferecem instrumentos analíticos e didáticos para o ensino de gêneros; e (c) a necessidade de intervir em um momento escolar

crítico para a consolidação de práticas de letramento, em uma perspectiva de equidade e garantia do direito à aprendizagem para todos os alunos.

Em um primeiro momento, foram apresentadas aos alunos histórias infantis da autora Ruth Rocha, com o propósito de promover diálogos coletivos, incentivando que os estudantes compartilhem impressões, compreensões e interpretações acerca das narrativas lidas. Essa etapa inicial assume caráter de avaliação diagnóstica, voltada a identificar os conhecimentos prévios, as habilidades de leitura e as estratégias de compreensão já mobilizadas pelos participantes.

Nessa fase, foram realizadas observações sistemáticas, registros nas interações e aplicação de instrumentos como questionários e enquetes diagnósticas, a fim de obter dados sobre o repertório linguístico e cognitivo dos alunos. Tal fase foi prevista para estender-se por aproximadamente quatro semanas e constitui um alicerce essencial para o planejamento das ações pedagógicas subsequentes, em consonância com as etapas propostas pela Escola de Sydney e previamente discutidas neste estudo.

O questionário diagnóstico e a enquete diagnóstica diferenciam-se principalmente quanto ao objetivo, ao grau de aprofundamento e à forma de utilização no contexto pedagógico. O questionário diagnóstico consiste em um instrumento mais estruturado e analítico, composto por perguntas abertas e/ou fechadas, cujo propósito é levantar de maneira sistemática os conhecimentos prévios, as habilidades e as dificuldades dos alunos em relação a conteúdos específicos. Por exigir respostas mais elaboradas, esse tipo de instrumento permite uma análise qualitativa e quantitativa mais detalhada, sendo especialmente útil para orientar o planejamento de intervenções pedagógicas mais precisas, sobretudo em etapas iniciais do processo de ensino, como a Desconstrução no Ciclo de Ensino e Aprendizagem.

Já a enquete diagnóstica caracteriza-se por ser um instrumento mais rápido, exploratório e pontual, voltado à coleta de impressões gerais, opiniões ou percepções iniciais dos alunos. Geralmente composta por perguntas curtas e mais diretas, pode ser aplicada de forma oral ou escrita e não demanda produções textuais complexas. Seu objetivo principal é funcionar como um termômetro inicial do grupo, ativando conhecimentos prévios e promovendo o engajamento dos alunos, sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada. Assim, enquanto o questionário diagnóstico oferece dados mais densos e sistematizados, a enquete diagnóstica cumpre uma função introdutória e exploratória no processo de ensino-aprendizagem.

Para o início da Estratégia de Desconstrução, conforme proposta por Rose e Martin (2012), foram considerados três níveis fundamentais: preparação para a leitura, leitura detalhada e construção de períodos. Nessa primeira fase, buscamos compreender o nível proficiência leitora e os conhecimentos prévios dos alunos em relação à leitura e à escrita. Assim, foram aplicados questionários e enquetes diagnósticas aos estudantes, com o intuito de levantar informações sobre suas experiências anteriores com narrativas, hábitos de leitura, preferências temáticas e estratégias já utilizadas para compreender e recontar histórias. Essas atividades permitiram mapear o repertório linguístico e cognitivo do grupo, além de identificar possíveis lacunas que poderiam dificultar a compreensão textual e a produção escrita.

Com base nesses dados, procedemos à preparação para a leitura detalhada, etapa em que foram ativados os saberes prévios dos alunos e criado um contexto de compreensão global dos textos selecionados. Em seguida, promoveram-se discussões coletivas sobre as histórias apresentadas e lidas em sala, incentivando a participação ativa dos estudantes e o reconhecimento dos elementos constitutivos do gênero *história infantil*. Essa etapa inicial da estratégia de Desconstrução do CEA (Rose; Martin, 2012) estabeleceu as bases para o desenvolvimento progressivo da leitura e da escrita nas fases seguintes da pesquisa.

Em seguida, ocorreram discussões coletivas, conduzidas pela pesquisadora e mediadas pela professora titular, nas quais, os estudantes foram incentivados a comentar e observar aspectos relevantes das histórias apresentadas e lidas em sala de aula. Essa fase inicial corresponde ao início da estratégia de Desconstrução do CEA (Rose; Martin, 2012), identificada como preparação para a leitura e escrita, e constitui a base para as etapas seguintes, em que se aprofundará a compreensão textual e se dará suporte à produção escrita dos recontos.

Essa etapa possibilita o trabalho com textos que estimulem o prazer da leitura sem caráter avaliativo imediato, favorecendo um ambiente de engajamento e curiosidade, no qual o professor oferece o suporte necessário para que os estudantes construam seu próprio entendimento e interpretação das narrativas (Muniz, 2015). Nesse processo, os alunos, com a orientação conjunta da professora titular e da pesquisadora, leem e ouvem histórias infantis, preparando-se para as atividades subseqüentes, que incluem a identificação do conteúdo das histórias, o reconhecimento de sua estrutura textual e a busca, por iniciativa própria, de outras histórias infantis de seu interesse ou já conhecidas.

Essa fase amplia o repertório dos estudantes e fortalece a autonomia leitora, além de criar um vínculo inicial com o gênero explorado ao longo da pesquisa.

No segundo momento, durante a etapa de leitura detalhada que compõe a Estratégia de Desconstrução (Rose; Martin, 2012), foi analisado o repertório linguístico dos alunos com base nos pressupostos da PG e da GSF. Essa análise buscará identificar os recursos que os estudantes já mobilizam para compreender e produzir o gênero *reconto*, tais como o vocabulário relacionado a personagens, cenários e ações, o uso de marcadores temporais e causais, a estrutura narrativa (situação inicial, complicação, resolução e desfecho), além dos processos verbais, materiais e mentais descritos pelo Sistema de Transitividade (Halliday; Matthiessen, 2014). Também foram observados os mecanismos de coesão referencial (uso de pronomes e substituições), a adequação do tempo verbal predominante e as estratégias para manter a progressão temática do texto.

Para o registro e análise dos dados, a pesquisadora utilizou anotações em diários de campo, fichas de acompanhamento individual dos alunos e instrumentos específicos para a categorização dos recursos linguísticos presentes nos textos e nas interações orais durante as atividades. As leituras e discussões, em sala, foram registradas, permitindo uma análise mais detalhada da construção coletiva de sentidos e das escolhas lexicais e gramaticais dos alunos. Esse conjunto de procedimentos visa oferecer uma visão ampla e sistemática do desenvolvimento do repertório linguístico, subsidiando as intervenções pedagógicas planejadas para as etapas seguintes do CEA.

Para o trabalho com os textos, foram selecionados previamente trechos das histórias infantis utilizadas, com ênfase em passagens representativas da estrutura narrativa e dos recursos linguísticos próprios do gênero. Foram escolhidos, por exemplo, três períodos (frases ou sentenças) de diferentes momentos das histórias, de modo a possibilitar a análise de elementos como personagens, acontecimentos, marcadores temporais e conexões lógicas. Esses excertos foram lidos e discutidos coletivamente, permitindo que os alunos pratiquem a leitura detalhada e reconheçam aspectos lexicais e gramaticais característicos do gênero *história infantil*.

Após esse momento de compreensão dos trechos selecionados, os alunos foram convidados a produzir recontos das histórias trabalhadas, aplicando os recursos identificados, durante as atividades de leitura e análise. As produções escritas foram recolhidas e organizadas como *corpus* de investigação, servindo de base para a análise linguística e discursiva planejada na pesquisa. Esse procedimento permite acompanhar a

evolução do repertório linguístico e das estratégias de escrita dos estudantes, ao longo do desenvolvimento das etapas do CEA.

4.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

A pesquisa foi desenvolvida com a participação inicial de **20 alunos** do 4º ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola da rede pública municipal de João Pessoa/PB. No decorrer das atividades pedagógicas, foram trabalhados três obras literárias de Ruth Rocha, selecionados por sua adequação ao trabalho com o gênero narrativo e, especificamente, com a produção de recontos. As propostas de leitura e escrita foram organizadas conforme as etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), contemplando momentos de desconstrução de textos modelares, construção conjunta e construção independente.

Para fins de análise, no entanto, foi realizado um **recorte do corpus**, tendo em vista a necessidade de aprofundamento qualitativo dos dados. Assim, foram selecionados três alunos, considerando como critérios o melhor desempenho nas atividades propostas e a participação efetiva nas oficinas desenvolvidas ao longo do processo. A partir desse recorte, foram analisados 12 textos, correspondentes às produções escritas desses alunos ao longo das etapas do CEA, possibilitando a observação do desenvolvimento da escrita em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

A análise dos recontos foi realizada com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase na investigação da construção de significados em contexto. O procedimento analítico ocorreu em etapas: inicialmente, os textos foram organizados conforme o momento de produção (desconstrução, construção conjunta e construção independente); em seguida, realizou-se a leitura analítica de cada reconto, buscando identificar categorias relacionadas à representação de eventos, à configuração dos participantes e à progressão narrativa. Além disso, foram observadas as escolhas léxico-gramaticais mobilizadas pelos alunos, especialmente no que se refere à articulação dos acontecimentos e à construção de sentidos no texto.

Por fim, os dados foram descritos e comparados entre si, com o objetivo de identificar recorrências, avanços e dificuldades nas produções escritas, evidenciando possíveis transformações ao longo das etapas do CEA. Esse procedimento permitiu compreender de que modo o ensino sistematizado, orientado pela Pedagogia de Gêneros, contribuiu para o desenvolvimento da produção escrita de recontos pelos alunos.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, com foco na investigação da construção de significados em textos de reconto produzidos por alunos do 4º ano do ensino fundamental. Para tanto, foram mobilizadas categorias analíticas relacionadas à dimensão da semântica discursiva, articuladas às realizações léxico-gramaticais presentes nos textos.

No que se refere às categorias de análise, foram considerados: (i) a representação da experiência, por meio da identificação dos eventos narrados e das ações desenvolvidas ao longo do texto; (ii) a configuração dos participantes envolvidos na narrativa, observando seus papéis e relações; (iii) a progressão narrativa, analisando a sequência lógica e temporal dos acontecimentos; e (iv) os recursos de avaliação, compreendidos como marcas linguísticas que expressam posicionamentos, julgamentos ou apreciações nos recontos. Tais categorias permitiram examinar como os alunos constroem significados e organizam discursivamente seus textos, em consonância com as características do gênero narrativo.

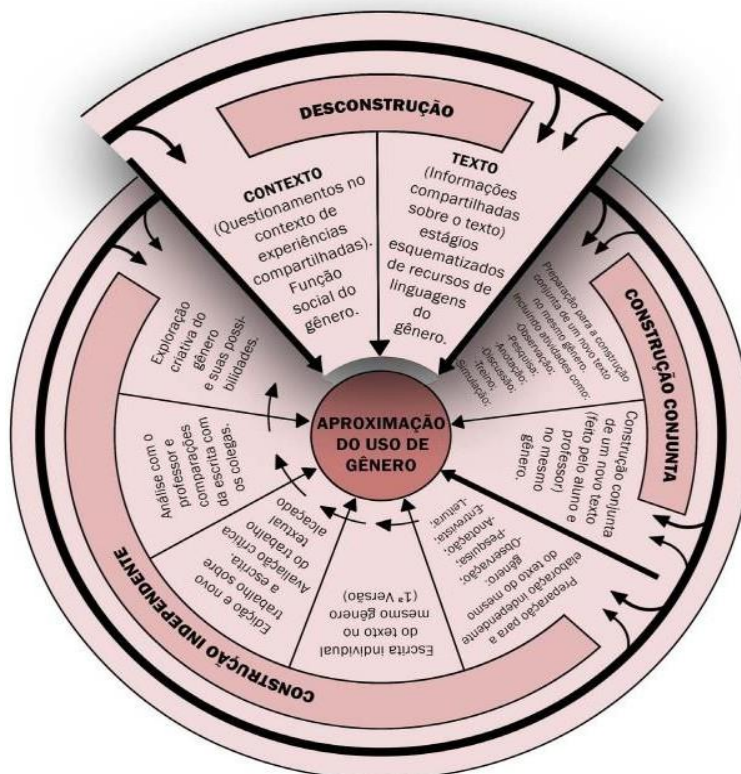
A identificação dessas categorias nos textos ocorreu por meio de leituras analíticas sucessivas, nas quais foram destacados trechos representativos das produções dos alunos. Nesse processo, buscou-se observar como determinadas escolhas linguísticas, tais como verbos, conectivos, marcadores temporais e expressões avaliativas, que contribuíam para a construção dos sentidos e para a organização do reconto. Essa etapa envolveu a codificação qualitativa dos dados, considerando a recorrência e a funcionalidade dos elementos identificados em cada texto.

O procedimento analítico foi organizado em etapas. Inicialmente, os recontos foram selecionados e organizados conforme o momento de produção no Ciclo de Ensino-Aprendizagem (desconstrução, construção conjunta e construção independente). Em seguida, realizou-se a leitura analítica individual de cada texto, com foco na identificação das categorias previamente definidas. Posteriormente, os dados foram descritos e sistematizados, permitindo a visualização de padrões e regularidades nas produções dos alunos. Por fim, procedeu-se à análise comparativa dos textos, considerando os diferentes momentos do CEA, com o objetivo de identificar evidências de desenvolvimento na construção de significados, na organização discursiva e na apropriação do gênero reconto.

Esse conjunto de procedimentos possibilitou compreender de que modo o ensino sistematizado, orientado pela Pedagogia de Gêneros, impactou a produção escrita dos

alunos, evidenciando transformações qualitativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3: Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)



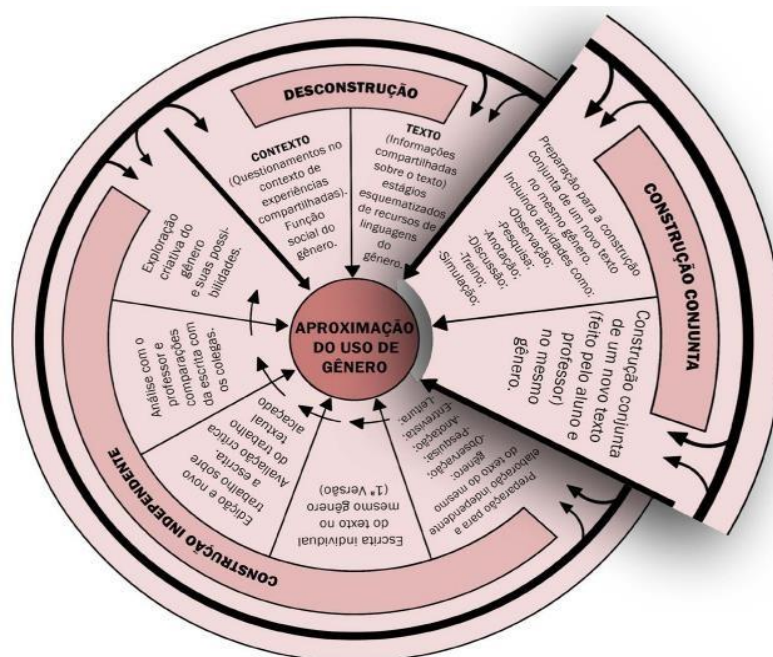
Fonte: Rose e Martin (2012).

Após o período de observação participante e da etapa diagnóstica, foi iniciada a fase de Construção Conjunta, conforme delineada no CEA (Rose; Martin, 2012). Essa etapa teve início com a contação de histórias infantis e a solicitação para que os alunos elaborassem recontos de maneira espontânea, atividade denominada Construção Espontânea (CE). O objetivo é realizar mais uma avaliação, que permitirá identificar o nível de domínio do gênero, as estratégias de escrita já utilizadas e as lacunas que precisarão ser trabalhadas nas etapas subsequentes.

Na fase de Escrita Conjunta, os alunos, sob a orientação da pesquisadora, participaram ativamente da produção coletiva e individual de recontos. Esse processo visa modelar a organização textual e explorar as características linguísticas e estruturais do gênero história infantil, possibilitando que os estudantes compreendam como mobilizar recursos de oralidade, escrita, imagens, som e gestos integrados à produção textual. A pesquisadora realizou a mediação da atividade, chamando atenção para as etapas do

processo de escrita e para o uso de estruturas linguísticas mais complexas (Muniz, 2015), favorecendo que os alunos internalizem padrões de organização narrativa e ampliem seu repertório lexical e gramatical. Essa fase corresponde ao primeiro nível da segunda estratégia do CEA, sendo fundamental para preparar os estudantes para a etapa seguinte, de produção independente de recontos.

Figura 4: Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)



Fonte: Rose e Martin (2012).

Antes de avançar para a fase de Construção Conjunta, foi realizada uma oficina formativa com os alunos, com o objetivo de explorar a importância de produzir textos coerentes e bem estruturados. Nessa oficina, enquanto pesquisadora, apresentamos, de forma dialogada e adequada à faixa etária, os elementos que compõem o gênero história infantil, destacando sua estrutura narrativa (situação inicial, complicação, resolução e desfecho), os elementos lexicais e gramaticais que enriquecem a narrativa (verbos de ação e de pensamento, conectores temporais e causais, pronomes e recursos de coesão), além das marcas típicas do gênero, como expressões que iniciam e encerram histórias. Foram analisados trechos selecionados de histórias já lidas, para que os estudantes identifiquem e compreendam como esses recursos contribuem para a clareza, a sequência lógica e a expressividade do texto.

Essa atividade preparatória tem a função de fornecer instrumentos metalinguísticos que auxiliem os alunos a refletir sobre a linguagem antes de iniciar suas

produções escritas, fortalecendo a consciência sobre como organizar ideias, conectar eventos e representar personagens e ações de maneira clara. Além disso, possibilita que os estudantes construam uma visão mais ampla da escrita como prática significativa e autoral, estimulando o engajamento e a autoconfiança no momento de reescrever histórias.

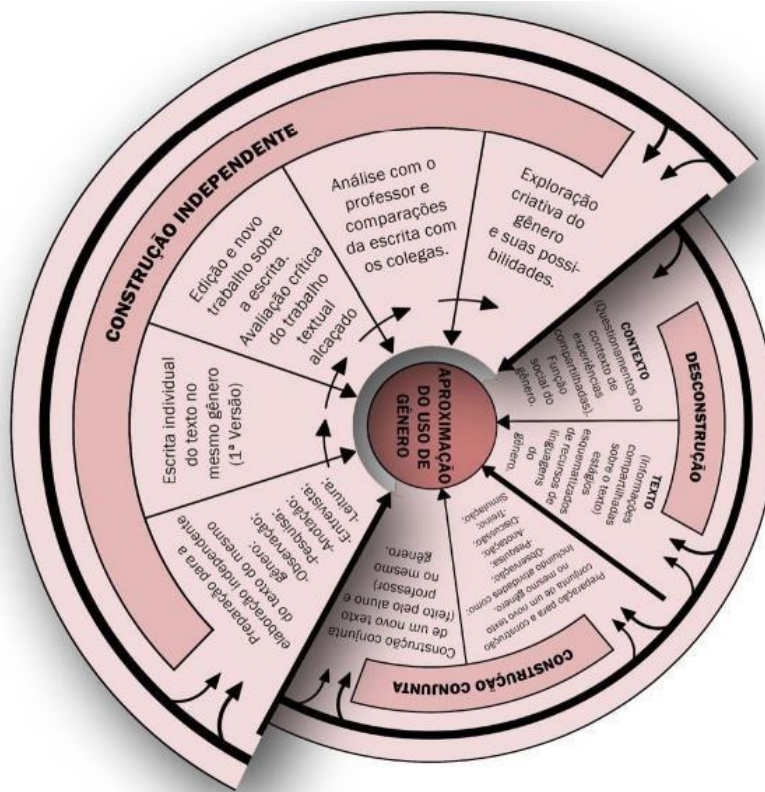
Para compreender, de maneira aprofundada, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, especialmente no que se refere à apropriação dos recursos linguísticos necessários à construção do gênero história infantil, optamos por realizar uma análise léxico-gramatical das produções obtidas durante a segunda etapa do CEA (Construção Conjunta). Essa análise foi pautada nos pressupostos da LSF (Halliday; Matthiessen, 2014; Martin; Rose, 2007) e permitiu observar aspectos como participantes, processos verbais, circunstâncias, coesão, avaliação, vocabulário e ortografia presentes nos recontos produzidos coletivamente. As fichas individuais de análise encontram-se organizadas no Apêndice A, possibilitando a visualização detalhada de cada produção textual e subsidiando a discussão dos resultados apresentados nesta pesquisa.

Na fase final da intervenção, correspondente à Construção Independente, serão contemplados o primeiro e o segundo nível dessa estratégia: escrita e reescrita (Rose; Martin, 2012). Nesse momento, cada aluno foi convidado a analisar e revisar seus próprios recontos de maneira autônoma e individual, desenvolvendo a capacidade de ler criticamente o texto que produziu. A proposta busca consolidar habilidades de leitura com compreensão, de organização textual e de uso adequado dos recursos linguísticos do gênero *história infantil*, além de favorecer o cuidado com a ortografia e a clareza na escrita. Durante essa etapa, os estudantes poderão esclarecer dúvidas e superar dificuldades relacionadas à elaboração de seus recontos, fortalecendo competências que servirão de base para outras práticas de escrita previstas no currículo do 4º ano (Muniz, 2015).

A produção da primeira versão dos recontos caracteriza o primeiro nível da Construção Independente, em que os alunos elaboram seus textos, apoiando-se nas orientações, previamente trabalhadas e nas anotações feitas, durante as etapas anteriores. Em um segundo momento, cada estudante receberá uma devolutiva individualizada sobre seu texto, com comentários que apontam aspectos positivos e pontos a melhorar. Em seguida, foi realizada a reescrita dos recontos, atividade que configura o segundo nível da Construção Independente, permitindo aos alunos revisar tanto a estrutura geral da narrativa quanto períodos específicos, ampliando a coesão, a precisão lexical e a clareza

de ideias. Essa etapa final visa consolidar a autonomia dos alunos na escrita e refinar seu domínio sobre o gênero trabalhado.

Figura 5: Ciclo de Ensino e Aprendizagem, da Pedagogia com base em Gêneros (PG)



T

Fonte: Rose e Martin (2012)

Foi planejado um encontro, no qual, cada aluno recebeu sua versão de texto corrigida e realizou a reescrita final, com base nas orientações e revisões feitas pela pesquisadora. Esse momento marcará o encerramento da dinamização das estratégias do CEA (Rose; Martin, 2012), consolidando o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo da pesquisa.

No que concerne aos aspectos metodológicos, segundo Gil (2017), podemos definir pesquisa como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2017, p. 17).

O estudo está sendo desenvolvido, inicialmente com a participação de 20 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre nove e doze anos, aos quais serão

aplicados instrumentos de coleta de dados que possibilitarão descrever e analisar aspectos relacionados ao processo de leitura e produção textual, esse número poderá sofrer alterações ao longo da presente pesquisa em decorrência de aspectos inerentes à dinâmica escolar. Além disso, foi realizada a observação sistemática do ambiente escolar, com o objetivo de compreender o contexto pedagógico em que se insere a investigação e apoiar a interpretação dos resultados.

Segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa traz como preocupação questões com um nível de realidades difíceis de serem quantificadas, como assim:

Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (...) A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 1994, p. 22).

Sendo assim, cada aluno irá elaborar um relato individual de uma História infantil da autora Ruth Rocha, onde essas produções escritas serão coletadas para análise. Esse material foi examinado à luz da metodologia do CEA (Rose; Martin, 2012), permitindo observar a apropriação da estrutura narrativa, dos recursos linguísticos característicos do gênero e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo do processo, constituindo o corpus empírico da pesquisa.

4.4 PARTICIPANTES

O público-alvo desta pesquisa é constituído por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Nazinha Barbosa, localizada na Rua Francisco Brandão, nº 309, bairro Manaíra, município de João Pessoa/PB. Os estudantes têm idades entre nove e doze anos e pertencem, em sua maioria, às comunidades dos bairros São José e Manaíra.

Como critérios de exclusão, não serão incluídos na pesquisa alunos com diagnósticos de **transtornos do desenvolvimento** ou de **transtornos funcionais específicos da aprendizagem**, de modo a preservar a homogeneidade do grupo participante no que se refere às habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à realização das atividades de leitura e escrita propostas. Quanto ao perfil socioeconômico, trata-se de uma comunidade predominantemente de baixa renda, com famílias que vivem,

em sua maior parte, com renda mensal equivalente a um salário-mínimo, conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis legais, do Termo de Assentimento dos participantes da pesquisa e anuência da instituição, que está sendo desenvolvido este estudo, foi iniciada a execução do projeto. Aos participantes foram fornecidas explicações acerca da dinâmica em que ocorrerá a aplicação do experimento e testes como dias, horários e duração da pesquisa.

No que se refere aos riscos, consideramos que a aplicação da LSF, por ser uma abordagem teórica complexa, pode apresentar certo grau de dificuldade na compreensão e na execução das atividades propostas junto aos alunos participantes. Entretanto, tais riscos são avaliados como mínimos ou improváveis, uma vez que a metodologia está adaptada à faixa etária dos estudantes, com explicações acessíveis e suporte constante da professora e da pesquisadora durante todo o processo.

Quanto aos benefícios, a pesquisa tem potencial para oferecer orientações práticas ao ensino de leitura e escrita, fundamentadas em uma abordagem teórica consistente, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores e favorecendo a formação de leitores e escritores mais competentes, desde os primeiros anos escolares. Além disso, o uso da LSF como suporte analítico possibilita uma compreensão detalhada e rigorosa dos processos de apropriação da linguagem pelas crianças, fornecendo dados relevantes para futuras intervenções pedagógicas e para o avanço de estudos no campo da educação linguística.

Na entrevista inicial, os participantes devem ser informados sobre os objetivos do estudo. Após a explicação dos procedimentos da pesquisa, foi garantido aos participantes o anonimato, a confidencialidade dos resultados e a liberdade de decisão para participar da pesquisa. A pesquisa segue rigorosamente as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 196/96). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil e Aprovada.

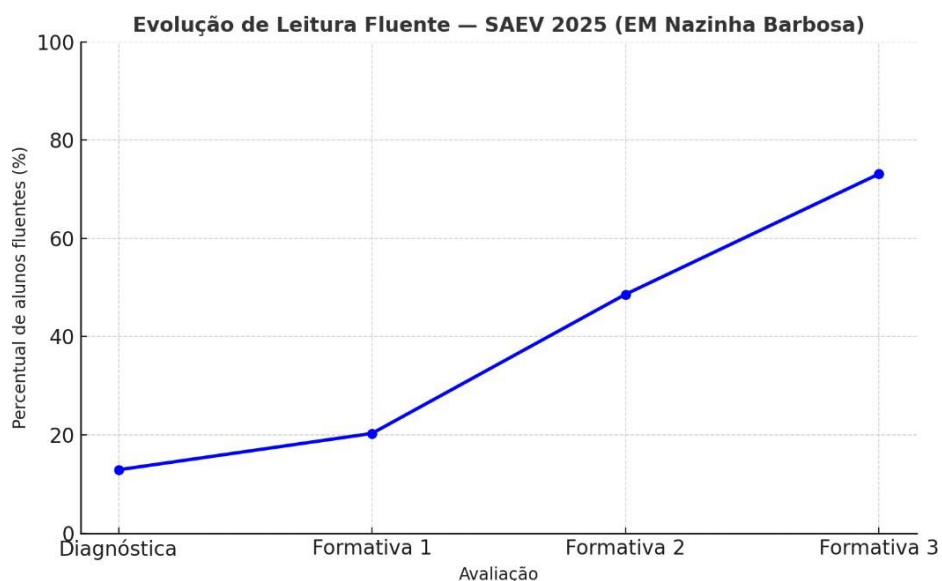
4.6 ANÁLISE DOS DADOS

O processo de pesquisa inicia-se com a coleta de dados, envolvendo observação participante e o desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola selecionada. A escolha da instituição justifica-se pelos baixos índices de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos últimos três ciclos avaliativos: 5,1 (2019), 4,6 (2021) e 4,1 (2023), evidenciando a necessidade de investigar fatores que impactam diretamente a leitura, a escrita e a aprendizagem dos alunos. Após a definição da escola, foi solicitado o consentimento institucional, por meio de autorização formal da direção e da Secretaria de Educação do município, para a realização da pesquisa.

Para contextualizar o cenário de aprendizagem, foram analisados também os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SAEV), sistema que avalia o desempenho dos estudantes em LP, alinhado às competências da BNCC. Os dados mais recentes apontam que a escola apresenta índices inferiores à média estadual em leitura e interpretação textual, revelando fragilidades no reconhecimento de elementos narrativos, no uso de vocabulário diversificado e na organização coerente de textos. Esse panorama reforça a relevância desta investigação, que busca compreender como a aplicação do CEA pode auxiliar na superação dessas lacunas, promovendo o desenvolvimento consistente das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados do SAEV evidenciam a relevância desta pesquisa. Na Avaliação Diagnóstica de 2025, apenas 12,9% dos alunos do 4º ano da Escola Municipal Nazinha Barbosa apresentaram leitura fluente, enquanto a maioria permanecia nos níveis iniciais de decodificação (frases, palavras ou sílabas). Ao longo das avaliações formativas, houve melhora, alcançando 73,1% de alunos fluentes na terceira aplicação do ano.

Gráfico 1: Evolução da leitura fluente na Escola Nazinha Barbosa



Fonte: SAEV (2025).

Esses dados revelam que, embora haja progresso, muitos estudantes iniciam o ano letivo com dificuldades significativas de leitura, o que impacta diretamente a produção escrita. Tal cenário reforça a necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas, como as propostas pelo CEA aliado à LSF, para apoiar o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras.

Durante um período de dois meses (março e abril), a pesquisadora realizou visitas semanais às salas de aula, pois há três turmas de 4º ano nessa unidade. A pesquisadora acompanhou as aulas de LP, com atenção especial às práticas de leitura, interpretação e produção textual. A observação participante permitiu compreender o funcionamento do ambiente escolar, as interações entre professor e alunos e as estratégias pedagógicas já implementadas para o ensino da língua.

Nos meses de maio e junho, foi desenvolvida a etapa de Desconstrução, sendo a primeira etapa do CEA, com as turmas do 4º ano. As observações ocorreram uma vez por semana, por exemplo, às terças-feiras no turno da manhã, e foram planejadas para favorecer a apropriação dos recursos linguísticos e dos discursivos característicos do gênero *história infantil*. Ao longo desse período, foram coletadas as atividades produzidas pelos alunos, para análise com base nos pressupostos da Pedagogia de Gêneros Textuais. Esse enfoque teórico possibilitou compreender como os estudantes se apropriam das estruturas e dos recursos linguísticos próprios do gênero, contribuindo para a avaliação do impacto das práticas pedagógicas sobre a competência leitora e escritora.

Para iniciar o trabalho com o gênero textual *reconto*, foram propostas aulas interativas, que apresentaram o gênero por meio de leitura mediada, análise de trechos e discussão coletiva. Os livros selecionados pertencem à autora Ruth Rocha, entre eles: *Quem tem medo do ridículo?* *Marcelo, Marmelo, Martelo* e *O Reizinho Mandão*. A escolha dessas obras deve-se à variedade temática, pertinente ao universo infantil, ao diálogo entre palavra e imagem, que estimula o pensamento crítico, e à capacidade de provocar reflexões sobre valores sociais e situações do cotidiano, incentivando questionamentos e desenvolvendo a autonomia leitora.

Entre os aspectos observados estão: seleção e retomada de participantes, tipos de processos verbais, uso de circunstâncias, mecanismos de coesão, escolhas lexicais, avaliações e aspectos ortográficos.

4.6.1 Entre teoria e prática: *Marcelo, Marmelo, Martelo*

A obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha, constitui-se como um clássico da literatura infantil brasileira e apresenta grande potencial pedagógico para o ensino do gênero história infantil. A narrativa acompanha o personagem Marcelo, que questiona o uso convencional das palavras e cria novas formas de nomear os objetos ao seu redor. Esse enredo estimula a criatividade e a reflexão sobre a linguagem, favorecendo a compreensão de que a língua é dinâmica, histórica e socialmente construída. Tal característica torna a obra especialmente relevante ao contexto escolar, pois desperta nos alunos a curiosidade pelo funcionamento da língua e o prazer pela leitura literária.

Inserida no CEA, essa história pode ser explorada como texto modelar para a análise das marcas do gênero, a partir da desconstrução de sua organização narrativa e da observação de recursos lexicais e estruturais empregados por Ruth Rocha. A leitura detalhada favorece a percepção da relação entre linguagem, identidade e criatividade, aspectos que podem ser retomados na produção conjunta de textos, quando a turma cria coletivamente novas histórias ou palavras inspiradas na obra. Já na produção individual, cada estudante tem a oportunidade de aplicar as aprendizagens construídas, elaborando narrativas próprias, com maior autonomia e consciência sobre a escrita. Assim, *Marcelo, Marmelo, Martelo* contribui para o desenvolvimento da competência linguística e literária dos alunos, fortalecendo a articulação entre leitura, escrita e reflexão crítica sobre a língua.

A história é composta por questionamentos e indagações, em que as crianças são capazes de resolver seus impasses através de muita esperteza e vivacidade, aprendendo e crescendo com os desafios impostos. A narrativa presente em *Marcelo, Marmelo, Martelo* possibilita ao professor e aos alunos identificarem as palavras que dão nomes às coisas; reconhecerem nomes próprio e comum, bem como utilizarem corretamente letras maiúscula e minúscula. Sobre a linguagem infantil da narrativa e a construção desse gênero literário, a autora Ruth Rocha, em entrevista à revista Nova Escola, afirmou: “Dou um tom mais infantil à obra, mas não fico tentando buscar palavras que sejam mais fáceis. O livro também é uma forma de enriquecer o vocabulário, [...]” (Rocha, 2008, s.p.). Isso reforça a ideia de que a escritora se utilizou de uma linguagem não apenas com finalidade narrativa, mas também pedagógica.

O texto da obra é bastante rico para auxiliar na formação crítica dos alunos, já que o personagem principal faz reflexões bem pertinentes às coisas que envolvem a realidade dele. Também é possível trabalhar diversos contextos relacionados aos argumentos deste personagem, tendo uma abordagem interdisciplinar bem abrangente. A obra apresenta uma questão linguística de formação das palavras, com dúvidas bem pertinentes, levantadas pelo personagem principal, acerca de uma realidade linguística incompreendida pelos pais do menino. A questão da formação da palavra e o significado dela é o tema principal, sendo levantado o processo de formação das palavras e, conseqüentemente, o uso das mesmas, em uma percepção morfológica.

Apresenta-se com o menino Marcelo pensativo com o que está em sua volta. Analisar essa história infantil, sob as lentes da multimodalidade, é perceber que as ilustrações, no conjunto do texto, interagem bem com toda a obra, possibilitando a associação do que está sendo abordado com as ilustrações apresentadas. Averiguamos, ainda, que os processos verbais na imagem dinâmica (os questionamentos de Marcelo) são determinados pelo discurso. O que acontece é uma ligação entre o discurso proferido pelo participante representado (Marcelo) e seus pensamentos ou gestos, ou ainda expressões faciais.

É uma obra que pode ser trabalhada, em sala de aula, relacionando a questão da morfologia, do léxico e da semântica, já que o personagem principal é bem questionador. Esse fator pode levar o leitor/aluno a buscar ser crítico quanto ao que está lendo e sobre a própria significação e formação das palavras, funcionando como um auxiliar importante para quem está desenvolvendo o hábito da leitura.

4.6.2 Entre teoria e prática: Quem tem medo do Ridículo?

A obra *Quem tem medo do ridículo?* de Ruth Rocha, insere-se no conjunto de produções literárias que exploram situações do cotidiano infantil, de forma lúdica, crítica e significativa. Nessa narrativa, a autora aborda sentimentos como medo, vergonha e insegurança diante do olhar do outro, promovendo reflexões sobre identidade, autoestima e respeito às diferenças. Tal escolha se justifica pelo potencial que a obra apresenta para o trabalho com o gênero RECONTO no Ensino Fundamental, permitindo que os alunos reconheçam sua estrutura narrativa, situação inicial, conflito, clímax e desfecho e, ao mesmo tempo, identifiquem-se com questões sociais e emocionais que fazem parte de suas vivências.

No contexto do CEA, o livro pode ser utilizado como texto modelar, favorecendo a desconstrução de aspectos linguísticos e estruturais característicos do gênero. A leitura detalhada permite aos estudantes observar recursos como a progressão da narrativa, a caracterização de personagens e o uso da linguagem para expressar emoções. Em seguida, a produção conjunta e a produção individual de textos possibilitam que os alunos se apropriem das estratégias narrativas, criando novas histórias inspiradas nos conflitos da obra ou em suas próprias experiências. Dessa forma, *quem tem medo do ridículo?* contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Além do aspecto narrativo, *Quem tem medo do ridículo?* (Rocha, 1980) apresenta um forte potencial de trabalho interdisciplinar, sobretudo, ao abordar questões de formação social e emocional das crianças. A história permite que o professor dialogue com temas relacionados à convivência, ao respeito às diferenças e à superação de inseguranças, articulando literatura e valores éticos no espaço escolar. Nesse sentido, a obra contribui não apenas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, mas também para a formação integral do estudante, promovendo reflexões que ultrapassam os limites da sala de aula e alcançam a vida cotidiana dos alunos.

4.6.3 Entre teoria e prática: o reizinho mandão

A escolha da obra *O Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, justifica-se por sua relevância no universo da literatura infantil brasileira e por seu potencial pedagógico para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção textual. Trata-se de uma narrativa

que, além de despertar o interesse das crianças, por meio de uma linguagem acessível e envolvente, aborda valores éticos e sociais relacionados ao diálogo, à convivência coletiva e ao respeito às diferenças, aspectos fundamentais para a formação crítica dos estudantes.

No contexto da pesquisa, a utilização dessa obra se articula diretamente com os pressupostos da LSF e do CEA, pois possibilita o trabalho com recursos linguísticos característicos do gênero narrativo, como a organização temporal, o encadeamento de eventos e a construção de relações de causa e consequência. Ademais, a história favorece a exploração do Sistema de Transitividade, permitindo que os alunos percebam como as escolhas linguísticas constroem significados relacionados às ações, personagens e cenários.

O reconto de *O Reizinho Mandão*, oral e escrito, surge, assim, como estratégia didática que conecta teoria e prática, possibilitando que os alunos avancem na compreensão e na produção de narrativas. Ao recontarem a história, os estudantes mobilizam habilidades de seleção, organização e reescrita, exercitando não apenas a memória e a coesão textual, mas também a criatividade e a autoria.

Dessa forma, a utilização dessas obras na pesquisa justifica-se por reunirem elementos estéticos, linguísticos e pedagógicos que dialogam diretamente com os fundamentos teóricos adotados, configurando-se como recurso valioso para investigar de que modo o CEA e a LSF podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e reconto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, propomo-nos a observar aulas de leitura e interpretação de histórias infantis com base na abordagem dos gêneros textuais, visando favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção escrita dos alunos.

Cada encontro foi documentado, por meio de registros sistemáticos da pesquisadora, sobre as atividades realizadas e pelo recolhimento das produções escritas dos alunos, permitindo uma avaliação detalhada dos processos de ensino e aprendizagem. As informações obtidas foram examinadas em diálogo com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, especialmente a PG e os pressupostos da LSF, articulados à teoria multimodal para compreensão das múltiplas formas de construção de sentido. Buscamos, ainda, identificar na materialidade linguística dos textos produzidos as diferentes interpretações e estratégias de compreensão, utilizadas pelos alunos, de modo a subsidiar a reflexão sobre o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais.

5 ANÁLISES DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS COM BASE NA SEMÂNTICA DISCURSIVA

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos ao longo da aplicação do **Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA)**. As análises concentram-se nas produções textuais de **três alunas**, selecionadas como recorte representativo do grupo, e têm como objetivo compreender como essas estudantes mobilizaram progressivamente os recursos da linguagem nas diferentes etapas do ciclo, desde os momentos iniciais de aproximação com o gênero até a produção escrita mais autônoma.

A primeira etapa do CEA corresponde à **Desconstrução (D)**, também denominada etapa de preparação, na qual o professor apresenta e explora, de forma sistemática, modelos do gênero narrativo a ser posteriormente produzido pelos alunos. Nessa fase, busca-se promover o diálogo com o gênero por meio de leituras detalhadas, discussões coletivas e atividades de sondagem, possibilitando que os estudantes reconheçam padrões léxico-gramaticais, compreendam a organização das ideias no texto e identifiquem seus componentes estruturais, tais como personagens, tempo, espaço, ações e escolhas linguísticas. Essa etapa constitui a base para as produções subsequentes, tanto na Construção Conjunta quanto na Construção Independente.

As análises das produções textuais foram conduzidas à luz dos pressupostos da **Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)** (Halliday & Matthiessen, 2014; Martin & Rose, 2007), considerando de que modo os alunos mobilizaram recursos léxico-gramaticais para a construção de significados narrativos. Entre os aspectos observados, destacam-se a seleção e a retomada de participantes, os tipos de processos mobilizados, o uso de circunstâncias, os mecanismos de coesão, as escolhas lexicais, os recursos avaliativos e os aspectos ortográficos, compreendidos como parte de um processo de aprendizagem em desenvolvimento.

Além disso, a análise fundamenta-se na **Semântica Discursiva proposta por Rose e Martin (2012)**, que permite examinar os textos a partir dos sistemas de **ideação, avaliação e periodicidade**, evidenciando como os sentidos são organizados ao longo do discurso. Com base nessa abordagem, consideram-se **três momentos de produção textual**, correspondentes às etapas de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente do CEA. As análises apresentadas a seguir sintetizam os avanços e as dificuldades observados em cada uma dessas etapas, possibilitando uma comparação

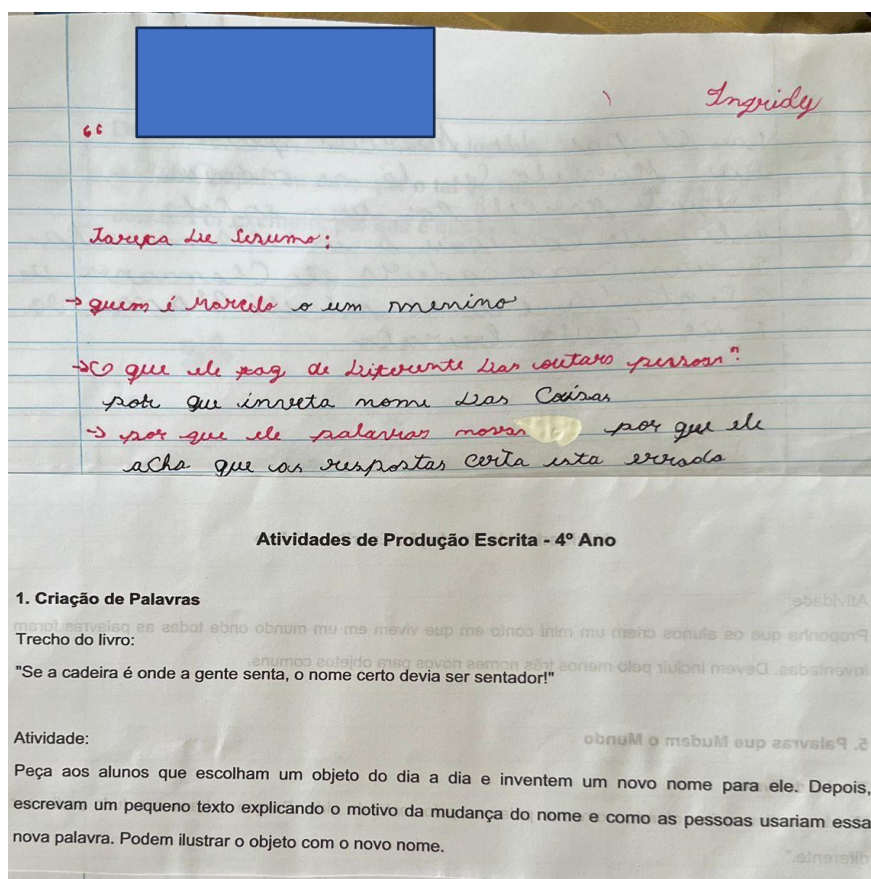
entre o “antes” e o “depois” das produções, bem como a identificação mais precisa dos aspectos em que houve progressão no controle semântico-discursivo das alunas.

As fichas completas de análise individual encontram-se no **Apêndice A**, onde é possível consultar, de forma detalhada, cada produção textual analisada, complementando a discussão desenvolvida nesta seção. Ao final do percurso analítico, destaca-se especialmente o desempenho das alunas na etapa de **Construção Independente**, evidenciando os avanços significativos alcançados na organização global do texto, na construção de sentidos narrativos e na mobilização mais autônoma dos recursos da linguagem.

Aluno(a): IDY/ 4º ano (SUJEITO 1)

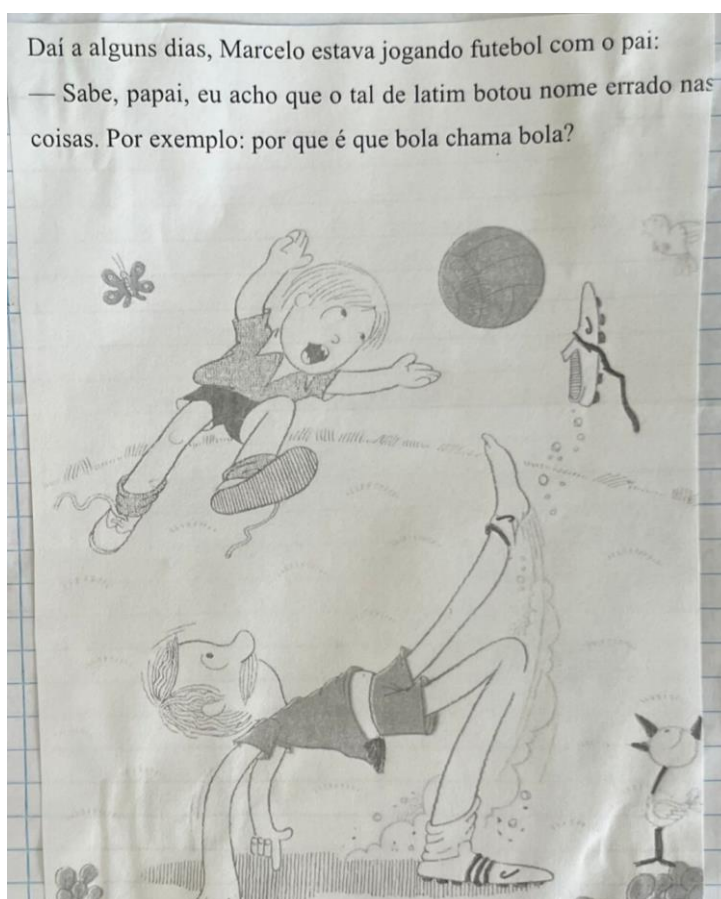
5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO

O primeiro momento corresponde à etapa de **Desconstrução**, caracterizada por uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, realizada por meio de atividades informais, com a finalidade de levantamento diagnóstico inicial.



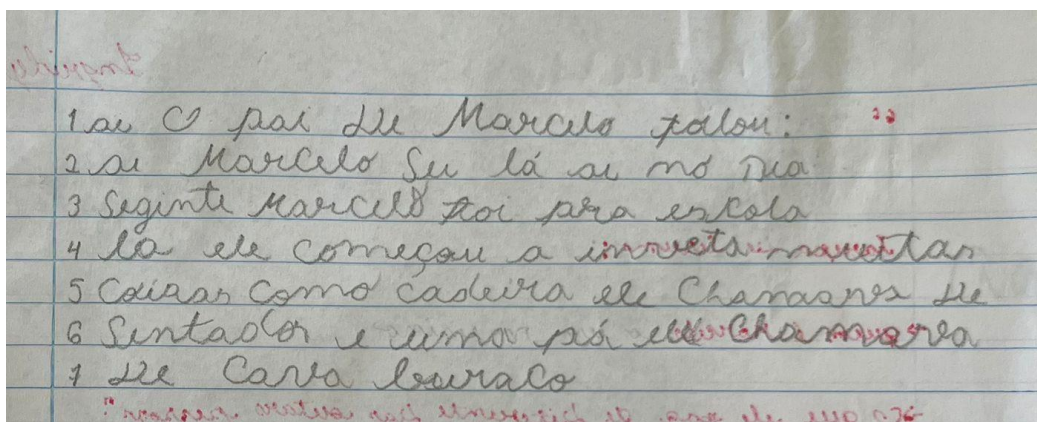
Inicialmente, no âmbito da **etapa de Desconstrução do CEA**, trabalhou-se com um trecho da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha — “Se a cadeira é onde a gente senta, então, o nome deveria ser sentador” — apresentado aos alunos como uma provocação inicial. O excerto, acompanhado por uma imagem representativa do livro, teve como finalidade promover a ativação dos conhecimentos prévios e instaurar um espaço de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, em especial sobre as relações entre forma lexical, significado e uso social.

Na perspectiva da **Linguística Sistêmico-Funcional**, a atividade buscou favorecer a observação de como os sentidos são construídos a partir de escolhas linguísticas, ainda que de modo intuitivo e não formalizado.



Em seguida, os alunos foram convidados a comentar livremente o que compreenderam a partir do trecho e da imagem, mobilizando interpretações, hipóteses e comentários espontâneos. Essa etapa teve caráter exploratório e diagnóstico, permitindo identificar as concepções iniciais dos alunos acerca da linguagem e servindo como base

para as etapas posteriores do CEA, nas quais tais compreensões seriam progressivamente aprofundadas e sistematizadas.



Análise inicial da produção textual de IDY, ainda na primeira fase de Desconstrução

A construção inicial da aluna IDY — “Se o pai de Marcelo falou: Se Marcelo sei lá se no dia seguinte Marcelo foi pra escola lá ele começou a inventar muitas coisas como cadeira, ele chamada de sentador, e uma pá ele chamada de cava buraco” — evidencia uma tentativa de reconstrução do conteúdo narrativo a partir do excerto apresentado. Do ponto de vista da **organização discursiva**, observa-se a predominância de uma sequência narrativa pouco segmentada, com encadeamento linear de eventos e ausência de marcas claras de progressão temática.

Sob a perspectiva semântica, nota-se que a aluna prioriza a **reprodução de ideias centrais** do texto-fonte, ainda que de forma fragmentada, como a invenção de nomes para objetos cotidianos (“cadeira” → “sentador”; “pá” → “cava buraco”). Essas escolhas indicam uma compreensão inicial do jogo linguístico proposto pelo texto literário, sobretudo no que se refere à relação entre função e nomeação, aspecto central da provocação apresentada.

Entretanto, a produção revela limitações quanto à **condensação de significados** e à explicitação das relações lógico-semânticas entre os eventos, o que se manifesta em construções sintáticas pouco estabilizadas e na recorrência de reformulações internas (“Se o pai de Marcelo falou: Se Marcelo...”). Tais características são compatíveis com um estágio inicial de desenvolvimento discursivo, em que os significados ainda são construídos de forma mais próxima da oralidade e com menor controle sobre os recursos linguísticos.

Dessa forma, a produção inicial da aluna IDY cumpre plenamente a função de sondagem, ao tornar visíveis seus conhecimentos prévios sobre o texto, o gênero narrativo e o funcionamento semântico da linguagem. Esses dados serviram de base para o planejamento das etapas subsequentes do CEA, nas quais se buscou ampliar o repertório semântico-discursivo dos alunos, promovendo maior controle sobre a organização textual e a construção de sentidos.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA

A seguir, adentra-se a **segunda etapa do CEA, a Construção Conjunta**, momento em que o trabalho pedagógico passa a ser desenvolvido de forma mais orientada e colaborativa entre professor e alunos. Nessa etapa, foi apresentada aos estudantes uma **Ficha de Reconto** baseada na obra *O Reizinho Mandão*. Inicialmente, realizou-se a leitura do texto com a turma, acompanhada de discussões coletivas e reflexões mediadas, que tiveram como objetivo aprofundar a compreensão do enredo e explicitar aspectos relevantes da narrativa.

A Ficha de Reconto funcionou como um instrumento de apoio à organização dos sentidos e à construção do texto narrativo, orientando os alunos a identificar e sistematizar elementos fundamentais do gênero. As questões propostas abordavam os **personagens principais**, o **cenário** e a **sequência dos acontecimentos**, favorecendo o reconhecimento da estrutura narrativa e das relações de sentido entre os eventos. Nesse processo, os alunos foram conduzidos a reconstruir o texto de forma progressivamente mais consciente, articulando ideias, organizando temporalmente os fatos e mobilizando recursos linguísticos adequados ao gênero, em consonância com os princípios da Linguística Sistêmico-Funcional e da Semântica Discursiva.

Ficha de Reconto - O Reizinho Mandão

Nome: Ingridy 4ºc

Data: 22/09/2025

1. Personagens principais:
Escreva os personagens mais importantes da história:

O rei velhinha e o rei papagaio

2. Cenário:
Onde a história acontece?

no reino

3. Sequência dos acontecimentos:
Escreva o que aconteceu do início ao fim, usando palavras como primeiro, depois, então, finalmente:

eu acho que o reizinho rei rei
leiszeinho e o reino rei rei
feliz pra sempre agora
o reizinho aprendeu a lição

Com base na **segunda etapa do CEA, a Construção Conjunta**, analisa-se a seguir o conjunto de respostas produzidas pelos alunos a partir da Ficha de Reconto da obra *O Reizinho Mandão*. Nesse momento do percurso didático, as produções já refletem a intervenção pedagógica mediada, característica dessa etapa, na qual os sentidos passam a ser construídos de forma compartilhada e progressivamente mais controlada.

Em relação à **Pergunta 1**, que solicitava a identificação dos personagens principais, a resposta “*O rei velhinha e o rei papagaio*” evidencia um avanço significativo na **ideação**, conforme a proposta de Rose e Martin (2012), uma vez que o aluno demonstra capacidade de reconhecer e nomear participantes centrais da narrativa. Esse reconhecimento indica que o estudante já começa a controlar os significados experienciais do texto, identificando quem são os agentes relevantes responsáveis pelo desenvolvimento dos acontecimentos. Trata-se de um progresso importante no âmbito da Construção Conjunta, em que os alunos passam a organizar os sentidos de forma mais consciente e orientada.

Ainda que se observe certa **imprecisão lexical**, ao nomear o “reizinho” como “rei papagaio”, essa escolha não compromete a compreensão global do texto. Ao contrário, ela revela a mobilização de traços caracterizadores do personagem, especialmente relacionados ao seu comportamento autoritário e repetitivo, associado à metáfora do papagaio. Sob a perspectiva da LSF, essa seleção lexical aponta para uma leitura interpretativa, na qual o aluno atribui significados ao personagem a partir de suas ações e atitudes, evidenciando um movimento de construção de sentidos que ultrapassa a simples recuperação literal da informação.

Essa resposta também pode ser compreendida como um indício inicial de articulação entre **ideação e avaliação**, na medida em que a nomeação do personagem carrega uma marca implícita de julgamento. Conforme discutem Rose e Martin (2012), esse tipo de recurso é comum em fases intermediárias do desenvolvimento discursivo, quando os alunos começam a integrar elementos avaliativos à representação dos participantes, ainda que de forma não sistematizada. Assim, a produção revela um avanço qualitativo na forma como o aluno interpreta e reconstrói o texto narrativo.

No que se refere à **Pergunta 2**, relativa ao cenário, a resposta “*No reino*” demonstra domínio do elemento espacial central da narrativa. Do ponto de vista da Linguística Sistêmico-Funcional, observa-se a identificação adequada de uma **circunstância de lugar**, fundamental para a construção do contexto narrativo. Embora expressa de maneira sintética, essa escolha é semanticamente pertinente e característica de produções em processo de consolidação, nas quais os significados ideacionais ainda não são amplamente expandidos, mas já se apresentam alinhados às convenções do gênero narrativo.

A **Pergunta 3**, que solicitava a reescrita da sequência dos acontecimentos com o uso de marcadores temporais, revela aspectos relevantes do desenvolvimento discursivo do aluno no contexto da **segunda etapa do CEA, a Construção Conjunta**. A proposta da questão pressupunha a organização cronológica dos eventos narrativos, com o emprego de conectores como “primeiro”, “depois”, “então” e “finalmente”, de modo a favorecer o controle da progressão textual e da coerência global do texto.

A resposta apresentada — “*eu acho que o reizinho vai ser bonzinho e o reino vai ser feliz para sempre, agora o reizinho aprende a lição*” — indica uma reorganização da narrativa centrada predominantemente no **desfecho moral** da história, em detrimento da reconstrução sequencial dos acontecimentos. Em vez de retomar os eventos que compõem

o enredo desde o início até o fim, o aluno antecipa a resolução e projeta um estado final desejável, marcado por transformação comportamental e harmonia social.

Sob a perspectiva da **Semântica Discursiva**, observa-se a predominância de **significados avaliativos**, uma vez que o aluno expressa julgamentos e expectativas em relação ao comportamento do personagem principal (“vai ser bonzinho”, “aprende a lição”). Esses recursos revelam um domínio inicial do sistema de **avaliação**, conforme descrito por Rose e Martin (2012), indicando que o estudante já é capaz de posicionar-se em relação aos acontecimentos narrados, ainda que esse posicionamento se sobreponha à organização temporal exigida pela tarefa.

Em contrapartida, nota-se um controle ainda incipiente da **periodicidade**, uma vez que os marcadores temporais solicitados não são empregados de forma sistemática para sinalizar a progressão dos eventos. A ausência de conectores como “primeiro”, “depois” e “finalmente” compromete a explicitação das relações lógico-temporais e evidencia que o aluno ainda encontra dificuldades em estruturar o texto narrativo em fases claramente delimitadas, aspecto fundamental para a consolidação do gênero.

Conforme destacam Rose e Martin (2012), produções desse tipo são características de **estágios intermediários de aprendizagem**, nos quais os alunos começam a controlar os sentidos globais do texto e a compreender sua finalidade social, mas ainda apresentam desafios na articulação sequencial dos significados e na integração entre ideação, periodicidade e avaliação. Ainda assim, a resposta analisada revela avanços importantes em relação à etapa de Desconstrução, especialmente no que diz respeito à capacidade de síntese e à compreensão da moral da narrativa.

Desse modo, as respostas analisadas confirmam que a **segunda etapa do CEA** contribuiu significativamente para o fortalecimento do controle semântico-discursivo dos alunos. O trabalho colaborativo desenvolvido na Construção Conjunta criou condições para que os estudantes ampliassem sua compreensão do gênero narrativo e passassem a mobilizar recursos linguísticos de forma mais consciente, preparando o terreno para a etapa seguinte, de **Produção Independente**, na qual se espera maior autonomia na organização textual e na articulação precisa dos eventos narrativos.

A seguir, adentramos na Última etapa: Construção Independente.

5.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE

Na sequência, adentra-se às análises textuais da aluna, com foco na **terceira etapa do CEA, a Construção Independente**, momento em que os estudantes são convidados a produzir textos de forma mais autônoma, mobilizando os conhecimentos construídos nas etapas anteriores. As análises aqui desenvolvidas exploram os aspectos semântico-discursivos da produção, à luz da **Linguística Sistêmico-Funcional** e da **Semântica Discursiva proposta por Rose e Martin (2012)**, buscando evidenciar o grau de controle alcançado pela aluna na organização do texto, na articulação dos significados e na adequação ao gênero, bem como os avanços decorrentes do percurso didático realizado.

Foi proposta à aluna IDY uma atividade de produção textual com o objetivo de elaborar o reconto de uma história infantil previamente contada em sala de aula, no contexto da etapa de Construção Independente. A atividade teve como finalidade avaliar o nível de autonomia da aluna na produção escrita, observando-se sua capacidade de demonstrar compreensão da estrutura narrativa, organizar os acontecimentos de forma coerente e progressiva, fazer uso adequado de conectivos temporais e lógico-discursivos, bem como mobilizar elementos de criatividade na reconstrução da história. A partir dessa produção, buscou-se analisar como a aluna articulou os significados construídos ao longo das etapas anteriores do CEA, evidenciando o grau de controle semântico-discursivo alcançado em sua escrita.

Atividade de Produção Textual – Etapa de Produção Independente (CEA)

Gênero: História Infantil – Reconto

Ano/Turma: 4º Ano do Ensino Fundamental

Objetivo da atividade

Produzir, de forma autônoma, o reconto de uma história infantil contada em sala de aula, demonstrando compreensão da estrutura narrativa, uso adequado de conectivos e criatividade.

Orientações para o aluno

- Releia mentalmente a história que foi contada na sala.
- Pense no que aconteceu no começo, no meio e no fim da história.
- Escreva o seu reconto, usando suas palavras, mas mantendo as ideias principais.
- Use conectivos para ligar as partes da história e deixar o texto mais interessante.
- Dê um título criativo ao seu texto.
- Revise sua escrita antes de entregar.

Dicas de conectivos

Parte da história

Exemplos de conectivos e expressões

Para começar a história

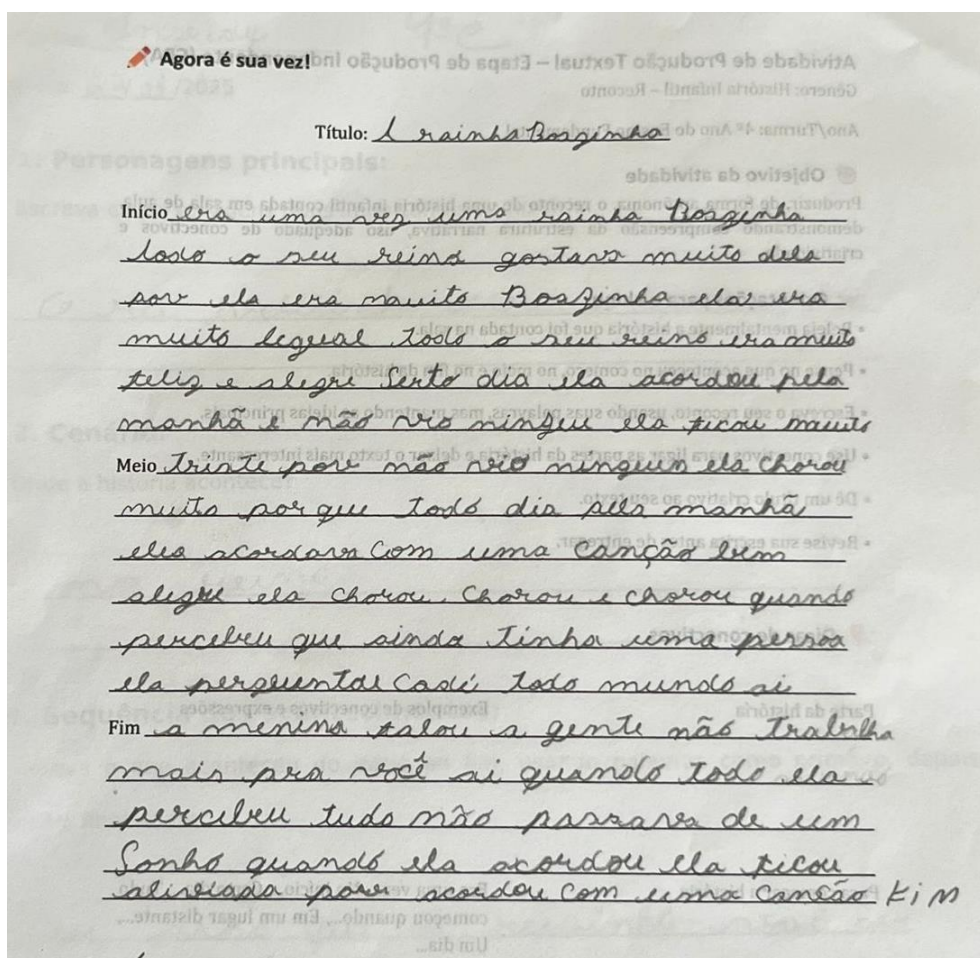
Era uma vez..., No início..., Certo dia..., Tudo começou quando..., Em um lugar distante..., Um dia...

Para continuar o meio da história

Depois disso..., Em seguida..., Logo depois..., Então..., Enquanto isso..., Porém..., Mas..., De repente...

Para encerrar a história

Por fim..., Finalmente..., No final..., Assim..., Desde então..., E todos viveram felizes para sempre...



A produção textual intitulada “A rainha boazinha” evidencia que a aluna IDY já se encontra em um estágio mais avançado de controle discursivo, característico da **etapa de Construção Independente**, na qual se espera maior autonomia na organização do texto e na mobilização dos recursos linguísticos trabalhados ao longo das etapas anteriores. Desde o título, observa-se uma escolha lexical coerente com o conteúdo narrativo, antecipando traços avaliativos da personagem principal e sinalizando compreensão da função do título como elemento de orientação temática do texto.

No que se refere à **estrutura narrativa**, a aluna demonstra domínio dos componentes básicos do gênero. O texto apresenta uma orientação clara (“era uma vez uma rainha boazinha”), com a introdução da personagem principal e do cenário (“todo o seu reino”), seguida pelo desenvolvimento de uma complicação (“certo dia ela acordou pela manhã e não viu ninguém”), que rompe o estado inicial de equilíbrio. A resolução ocorre ao final, quando se revela que os acontecimentos não passavam de um sonho, restabelecendo a harmonia do reino. Essa organização confirma um avanço significativo em relação às produções das etapas anteriores, sobretudo no controle global da narrativa,

aspecto central destacado por Rose e Martin (2012) no desenvolvimento da **periodicidade**.

Sob a perspectiva da **ideação**, observa-se uma ampliação do repertório de participantes, processos e circunstâncias. A aluna representa a rainha como uma participante social dotada de atributos positivos (“boazinha”, “legal”), e constrói ações e reações coerentes com esses atributos, como o choro diante da ausência dos súditos. As circunstâncias temporais (“certo dia”, “pela manhã”) contribuem para situar os eventos e demonstram avanço no uso de recursos que organizam a experiência narrada. Ainda que essas circunstâncias não sejam variadas ou sofisticadas, sua presença indica maior controle dos significados experienciais.

Um aspecto particularmente relevante dessa produção é o fortalecimento dos **significados avaliativos**. Ao longo do texto, a aluna recorre com frequência a adjetivos e expressões que constroem uma avaliação positiva da rainha e do reino (“boazinha”, “muito feliz e alegre”), bem como sentimentos negativos associados à ruptura do equilíbrio (“triste”, “chorou muito”). Conforme apontam Rose e Martin (2012), a capacidade de expressar atitudes e emoções de forma consistente é um indicativo de avanço no domínio do sistema de **avaliação**, o que revela maior envolvimento com a narrativa e compreensão de seus efeitos de sentido.

No que diz respeito à **progressão textual e ao uso de conectivos**, observa-se avanço em relação às produções da Construção Conjunta. Embora a aluna ainda recorra majoritariamente à justaposição de ideias, há tentativas de articulação temporal e causal (“pois”, “quando percebeu”, “quando ela acordou”). Esses recursos, ainda que empregados de forma irregular, demonstram esforço consciente para organizar os acontecimentos e estabelecer relações de sentido entre eles, o que atende aos objetivos propostos para a atividade de reconto na Construção Independente.

Entretanto, persistem **fragilidades no plano léxico-gramatical**, especialmente no que se refere à ortografia (“pos”, “legual”, “Serto”, “vio”, “ningue”, “Sonho”), à pontuação e à segmentação de períodos. A repetição excessiva de determinados itens lexicais (“boazinha”, “chorou”) também indica um repertório ainda restrito, o que compromete parcialmente a fluidez textual. Do ponto de vista sintático, observa-se predominância de períodos longos e pouco delimitados, o que dificulta a leitura e a hierarquização das informações. Essas fragilidades, contudo, não comprometem a construção global de sentidos e são compatíveis com um processo de aprendizagem ainda em desenvolvimento.

No que se refere à **mobilização dos recursos da linguagem**, observa-se que a coesão textual ainda se apresenta de forma incipiente, sendo construída predominantemente por meio da justaposição de ideias e da repetição de itens lexicais, com uso limitado de mecanismos coesivos mais variados, como pronomes anafóricos e conectores diversificados. Embora a aluna recorra ocasionalmente a articuladores temporais e causais, esses recursos não são empregados de maneira sistemática para orientar o leitor ao longo do texto. Além disso, a **ausência recorrente de vírgulas e de pontuação adequada** compromete a segmentação dos períodos e a clareza das relações entre as orações, resultando em enunciados excessivamente longos e pouco hierarquizados. Do ponto de vista da LSF, essa fragilidade no controle dos recursos léxico-gramaticais afeta a organização da mensagem, mas não impede a construção global de sentidos, indicando que, embora a aluna já demonstre avanço no plano semântico-discursivo, ainda necessita de intervenções pedagógicas voltadas ao refinamento da coesão e da pontuação para alcançar maior precisão e fluidez textual.

De modo geral, a análise da produção “*A rainha boazinha*” confirma que a aluna IDY **progrediu de forma significativa na 3ª etapa do CEA**, sobretudo no controle da estrutura narrativa, na organização global do texto e na mobilização de significados ideacionais e avaliativos. Conforme defendem Rose e Martin (2012), esse nível de produção indica que a aluna já consegue operar com os sentidos centrais do gênero narrativo de maneira relativamente autônoma, ainda que necessite de intervenções futuras voltadas ao refinamento léxico-gramatical e à ampliação do repertório linguístico. Assim, o texto evidencia que os objetivos da Construção Independente foram amplamente atendidos, consolidando os avanços construídos ao longo do percurso didático.

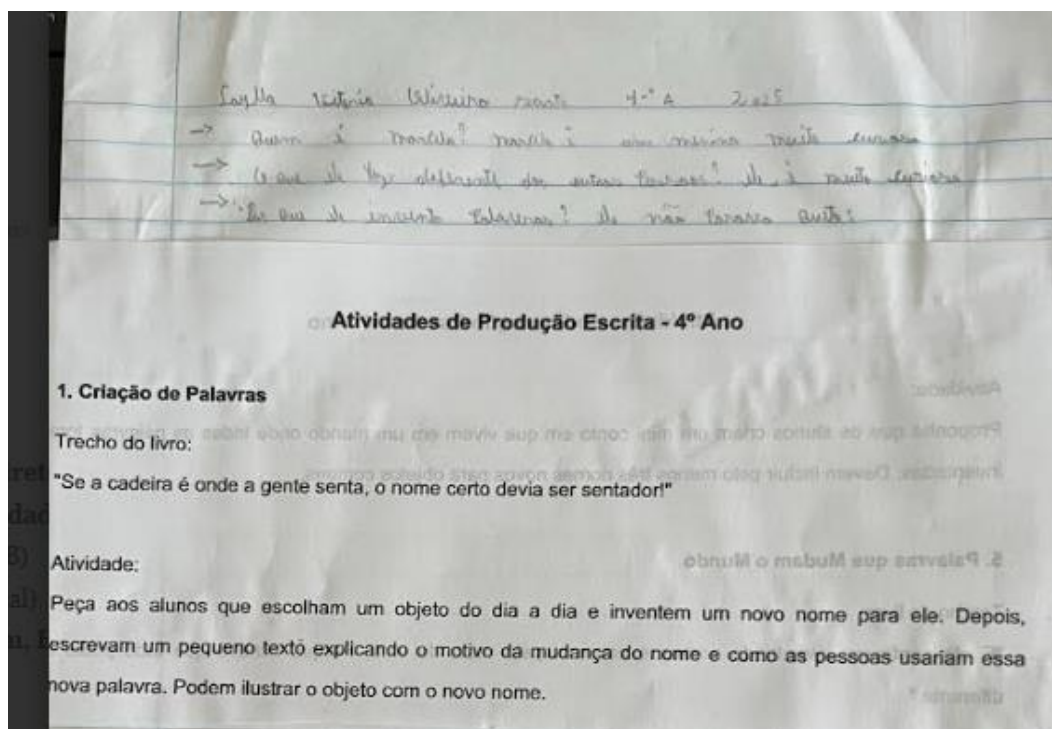
Em uma explanação geral, teríamos esses resultados:

	1 ETAPA DESCONSTRUÇÃO	2 ETAPA CONSTRUÇÃO CONJUNTA	3 ETAPA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE
IDY	A aluna prioriza a reprodução de ideias centrais do texto-fonte, ainda que de forma fragmentada.	Diante da resposta “O rei velhinho e o rei papagaio ” evidencia um avanço significativo na ideação, conforme a proposta de Rose e Martin (2012). A aluna demonstra capacidade de reconhecer e nomear participantes centrais da narrativa.	A produção textual intitulada “A rainha boazinha” evidencia que a aluna IDY já se encontra em um estágio mais avançado de controle discursivo, maior autonomia na organização do texto e na mobilização dos recursos linguísticos

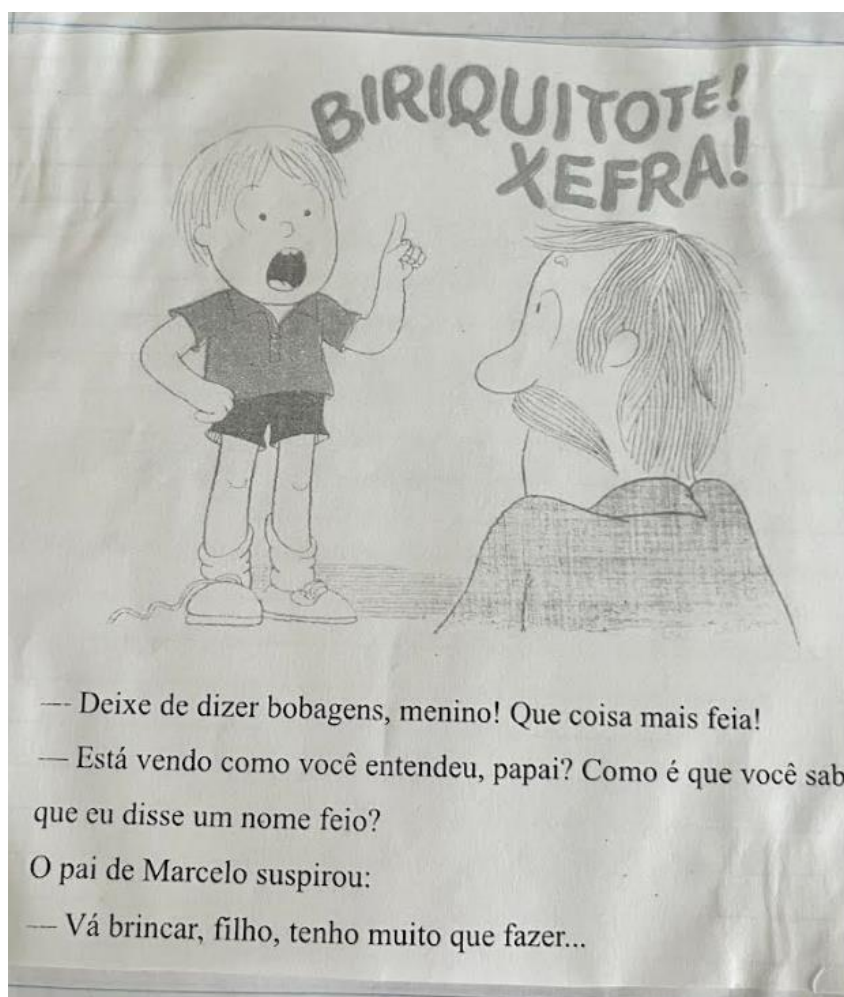
Aluno(a): LLA/ 4º ano (SUJEITO 2)

5.4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO

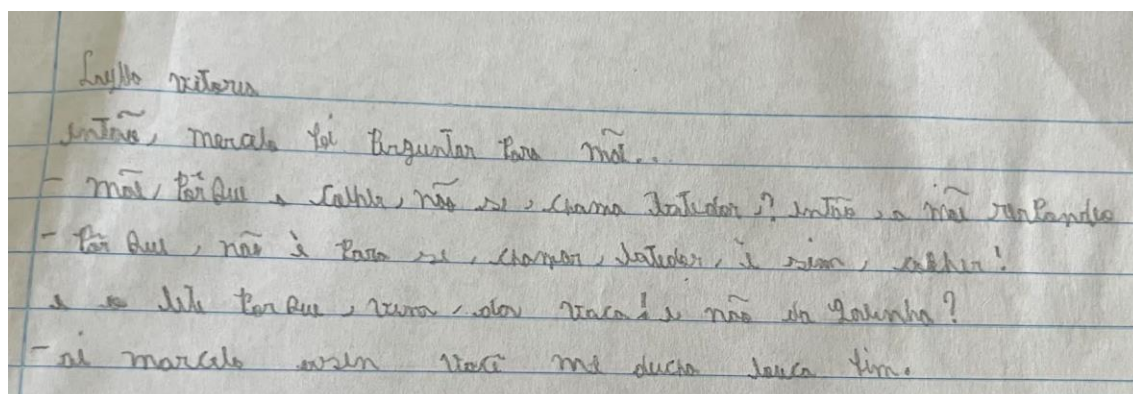
O primeiro momento corresponde à etapa de **Desconstrução**, caracterizada por uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, realizada por meio de atividades informais, com a finalidade de levantamento diagnóstico inicial.



Inicialmente, no âmbito da **etapa de Desconstrução do CEA**, trabalhou-se, também, com um trecho da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha — “Se a cadeira é onde a gente senta, então, o nome deveria ser sentador” — apresentado aos alunos como uma provocação inicial. O excerto, acompanhado por uma imagem representativa do livro, objetivou promover a ativação dos conhecimentos prévios e instaurar um espaço de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, em especial sobre as relações entre forma lexical, significado e uso social.



Em seguida, a aluna foi orientada a comentar livremente o que compreenderam a partir do trecho que leram sobre a mãe de Marcelo. Essa etapa teve caráter exploratório e diagnóstico, permitindo identificar as concepções iniciais dos alunos acerca da linguagem e servindo como base para as etapas posteriores do CEA, nas quais tais compreensões seriam progressivamente aprofundadas e sistematizadas.



A produção inicial da aluna, elaborada no contexto da **etapa de Desconstrução do CEA**, cumpre a função de sondagem dos conhecimentos prévios e revela como a estudante mobiliza, de forma ainda incipiente, recursos linguísticos e discursivos para reconstruir sentidos a partir do texto-base. O trecho “*então, Marcelo foi perguntar para mãe...*” indica uma tentativa de retomada do enredo e de inserção em uma sequência narrativa, ainda que sem controle pleno da progressão textual, característica esperada nesse estágio inicial.

Do ponto de vista da **ideação**, observa-se que a aluna consegue identificar participantes relevantes (“Marcelo”, “mãe”) e ações centrais associadas ao texto literário, especialmente o ato de questionar a nomeação dos objetos e dos elementos do cotidiano. As perguntas formuladas — “*porque a colher não se chama batedor?*” e “*o leite, porque vem da vaca, e não da galinha?*” — evidenciam compreensão do eixo temático da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, centrado na reflexão sobre a relação entre palavras, objetos e funções. Esse aspecto indica que a aluna apreende o sentido global da provocação linguística proposta pelo texto.

Sob a perspectiva da **periodicidade**, a produção apresenta uma organização ainda próxima da oralidade, com alternância entre narração e discurso direto, sem marcas claras de segmentação textual ou hierarquização das informações. A ausência de conectores mais elaborados e de delimitação entre as falas compromete a progressão do texto, mas é compatível com a natureza exploratória da etapa de Desconstrução, na qual os alunos ainda não dominam plenamente os recursos de organização discursiva. No campo da **avaliação**, observa-se a presença de marcas implícitas de atitude, especialmente na reação da mãe — “*assim você me deixa louca*” —, que expressa julgamento e afeto em relação ao comportamento de Marcelo. Ainda que essa avaliação não seja desenvolvida de forma consciente ou sistemática, ela revela que a aluna já começa a reconhecer e reproduzir valores e posicionamentos presentes na narrativa, conforme descrito por Rose e Martin (2012) como parte do processo inicial de construção de sentidos.

Por fim, no plano **léxico-gramatical**, identificam-se fragilidades esperadas nesse estágio, como inconsistências ortográficas (“Si”, ausência de acentos), uso limitado de pontuação e dificuldades na marcação do discurso direto. Tais aspectos indicam que a aluna ainda não controla os recursos formais da escrita, apoiando-se fortemente em estruturas da oralidade. No entanto, a produção demonstra que, mesmo na etapa inicial de Desconstrução, a aluna já mobiliza conhecimentos relevantes sobre o conteúdo temático e o funcionamento semântico da linguagem, os quais servirão de base para as

etapas posteriores do CEA, nas quais esses sentidos serão progressivamente sistematizados e refinados.

5.5 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Turma: 4º ano A

Aluno: [REDACTED]

Minha História Inspirada em Marcelo

1. Pense em um novo personagem ou objeto inspirado no jeito criativo de Marcelo.
2. Escreva uma história curta seguindo a sequência: Começo → Meio → Fim.
3. Use palavras inventadas ou nomes criativos, como Marcelo fez no livro.
4. Pode ilustrar sua história se quiser.

Começo
(apresente o personagem ou objeto)

ele não tinha o nome da coisa

Meio
(apresente um problema ou desafio)

a coisa dele tinha que fazer

Fim
(resolva o problema de forma criativa)

marcelo se tornou o dono da coisa

Qual parte da história você mais gostou de escrever?

a parte que marcelo fazia a coisa

A seguir, adentra-se a **segunda etapa do CEA, a Construção Conjunta**, momento em que o trabalho pedagógico passa a ser desenvolvido de forma mais sistematizada e colaborativa entre professor e alunos. Nessa etapa, a proposta de escrita passou a ter como foco a atividade “**Minha história inspirada em Marcelo**”, cujo objetivo foi orientar os estudantes na produção de uma narrativa própria, tomando como referência os princípios temáticos e estruturais trabalhados anteriormente.

Para esse fim, os alunos foram conduzidos por meio de questões orientadoras que explicitavam a **estrutura narrativa**: no **começo**, pensar em um novo personagem ou objeto; no **meio**, apresentar um novo problema ou desafio; e, no **fim**, resolver o problema de forma criativa. Além disso, ao final da atividade, os estudantes foram convidados a refletir sobre o próprio processo de escrita, respondendo à pergunta “*Qual parte da história você mais gostou de escrever?*”. Essa proposta favoreceu a construção conjunta dos sentidos, o reconhecimento das etapas da narrativa e o desenvolvimento progressivo da autonomia na produção textual.

5.5.1 A análise das respostas da aluna **LLA**

A análise das respostas da aluna **LLA**, produzidas no contexto da **Construção Conjunta**, permite observar como a estudante mobiliza, ainda de forma parcial, os recursos semântico-discursivos trabalhados coletivamente ao longo da proposta “*Minha história inspirada em Marcelo*”. Nessa etapa, espera-se que os alunos consigam articular os sentidos com apoio das orientações fornecidas, organizando a narrativa de acordo com suas fases constitutivas e explicitando relações entre participantes, eventos e avaliações.

No **COMEÇO**, a resposta “*Ele não entendia o nome das coisa*” revela que a aluna apreendeu o **eixo temático central** da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, ao retomar a problemática da nomeação dos objetos. Do ponto de vista da **ideação**, conforme Rose e Martin (2012), há identificação de um participante humano genérico (“Ele”) e de um processo mental (“não entendia”), o que indica compreensão do conflito inicial da narrativa. No entanto, a ausência de especificação do personagem e a formulação vaga do enunciado limitam a construção de um contexto narrativo mais consistente. A menção subsequente “*A casa do xxxxx pegou fogo*”, embora indique uma tentativa de introduzir um evento disruptivo, não se articula semanticamente ao problema inicial, comprometendo a coerência global do texto.

Em relação ao **MEIO e ao FIM**, a resposta “*Marcelo se casou e teve uma filha*” evidencia uma fragilidade significativa na compreensão da **progressão narrativa**. Em vez de desenvolver um problema ou desafio e, posteriormente, apresentar uma resolução criativa, a aluna antecipa um desfecho que não se relaciona diretamente ao conflito apresentado no início. Sob a perspectiva da **periodicidade**, observa-se a ausência de fases narrativas claramente delimitadas, bem como a falta de conectores temporais ou causais

que orientem o leitor ao longo do texto, aspecto central para a consolidação do gênero narrativo nessa etapa do CEA.

Do ponto de vista da **avaliação**, nota-se uma presença bastante limitada de marcas avaliativas. Diferentemente do esperado na Construção Conjunta — em que os alunos começam a expressar atitudes, sentimentos ou julgamentos em relação aos acontecimentos —, a produção de LLA apresenta enunciados predominantemente descritivos, sem exploração de emoções, consequências ou significados atribuídos às ações dos personagens. Essa limitação indica um controle ainda incipiente dos recursos avaliativos, conforme discutem Rose e Martin (2012).

A resposta à pergunta metacognitiva “*Qual parte da história você mais gostou de escrever?*” — “*A parte que marcelo fazia perguntar*” —, por sua vez, revela um aspecto positivo da produção. Ao destacar o momento em que o personagem questiona os nomes das coisas, a aluna demonstra engajamento com o núcleo temático da narrativa e reconhece a relevância desse recurso discursivo. Esse dado sugere que, embora apresente dificuldades na organização estrutural do texto, a aluna já identifica os elementos mais significativos do funcionamento da linguagem proposto pela atividade.

No plano **léxico-gramatical**, observam-se limitações relacionadas à ortografia (“coisa”, ausência de concordância), à segmentação frasal e à coesão referencial, com uso recorrente de pronomes genéricos e ausência de retomadas adequadas. Tais fragilidades são compatíveis com um estágio intermediário de aprendizagem e indicam a necessidade de intervenções pedagógicas mais sistemáticas, especialmente no que se refere à explicitação das fases da narrativa e ao uso de conectores. De modo geral, a produção da aluna LLA evidencia que, embora ela tenha assimilado aspectos temáticos da proposta, ainda apresenta dificuldades em articular os sentidos de forma coesa e progressiva, o que confirma o papel central da Construção Conjunta como etapa de apoio e mediação no desenvolvimento do controle semântico-discursivo, conforme defendem Rose e Martin (2012).

Na sequência, adentra-se às análises textuais da aluna, com foco na **terceira etapa do CEA, a Construção Independente**. Foi proposta à aluna LLA uma atividade de produção textual com o objetivo de elaborar o reconto de uma história infantil previamente contada em sala de aula, no contexto da etapa de Construção Independente. A partir dessa produção, buscou-se analisar como a aluna articulou os significados construídos ao longo das etapas anteriores do CEA, evidenciando o grau de controle semântico-discursivo alcançado em sua escrita.

Atividade de Produção Textual – Etapa de Produção Independente (CEA)

Gênero: História Infantil – Reconto

Ano/Turma: 4º Ano do Ensino Fundamental

Objetivo da atividade

Produzir, de forma autônoma, o reconto de uma história infantil contada em sala de aula, demonstrando compreensão da estrutura narrativa, uso adequado de conectivos e criatividade.

Orientações para o aluno

- Releia mentalmente a história que foi contada na sala.
- Pense no que aconteceu no começo, no meio e no fim da história.
- Escreva o seu reconto, usando suas palavras, mas mantendo as ideias principais.
- Use conectivos para ligar as partes da história e deixar o texto mais interessante.
- Dê um título criativo ao seu texto.
- Revise sua escrita antes de entregar.

Dicas de conectivos

Parte da história

Exemplos de conectivos e expressões

Para começar a história

Era uma vez..., No início..., Certo dia..., Tudo começou quando..., Em um lugar distante..., Um dia...

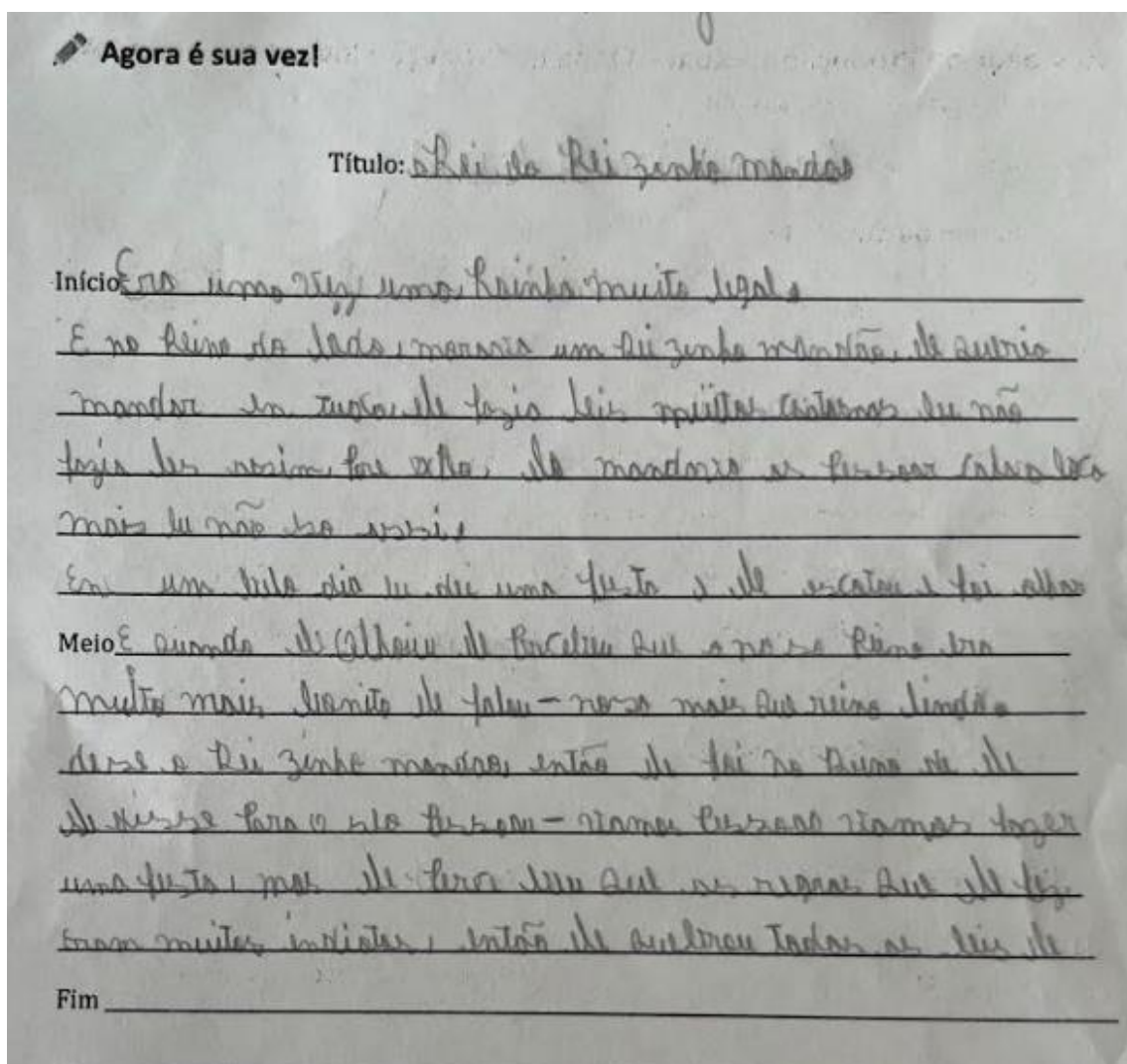
Para continuar o meio da história

Depois disso..., Em seguida..., Logo depois..., Então..., Enquanto isso..., Porém..., Mas..., De repente...

Para encerrar a história

Por fim..., Finalmente..., No final..., Assim..., Desde então..., E todos viveram felizes para sempre...

5.6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE



A produção intitulada “O rei do Reizinho Mandão” evidencia que a aluna **LLA** já se encontra em um estágio de maior autonomia na escrita, conforme esperado na **etapa de Construção Independente** do CEA. O texto demonstra que a aluna é capaz de produzir uma narrativa relativamente completa sem apoio direto, mobilizando conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores. Desde o título, observa-se uma tentativa clara de articulação intertextual com a obra trabalhada em sala de aula, o que revela apropriação do universo narrativo original. Ainda que a formulação apresente certa redundância (“rei do Reizinho”), tal escolha indica compreensão do personagem central e de sua relevância para a história, embora também evidencie limites no refinamento lexical e na seleção vocabular.

No que se refere à **estrutura narrativa**, a aluna demonstra avanços significativos no controle global do gênero. O texto apresenta as fases de **orientação**, **complicação** e **resolução**, ainda que de maneira desigual e com transições pouco marcadas. A orientação é construída por meio da apresentação dos personagens principais — “uma rainha muito legal” e “um reizinho mandão” — e da localização espacial (“no reino do lado”), configurando de forma adequada o contexto inicial da narrativa. Esses elementos indicam que a aluna já reconhece a função dessa fase como responsável por situar o leitor no universo da história.

A **complicação** emerge a partir da caracterização do comportamento autoritário do reizinho, que “mandava em tudo” e criava “leis muito maldosas”, rompendo o estado inicial de equilíbrio. A progressão do conflito é construída com base em ações e consequências, ainda que de forma sintética. A **resolução** ocorre quando o personagem percebe os efeitos negativos de suas próprias atitudes e decide transformar seu comportamento, quebrando as leis que havia imposto. Esse desfecho evidencia a compreensão da função social da narrativa e da presença de uma moral implícita, aspecto destacado por Rose e Martin (2012) como central para o desenvolvimento da periodicidade no gênero narrativo.

De modo geral, a produção revela que a aluna já consegue articular os sentidos centrais da narrativa de forma relativamente autônoma, organizando os eventos em uma sequência compreensível e coerente. Ainda que apresente fragilidades no detalhamento das fases e na explicitação das relações entre os acontecimentos, o texto demonstra avanço em relação às produções anteriores, especialmente no controle da macroestrutura narrativa. Esses aspectos confirmam que, na etapa de Construção Independente, a aluna LLA já opera com os princípios básicos do gênero, ainda que necessite de intervenções voltadas ao refinamento linguístico e à ampliação do repertório lexical.

Sob a perspectiva da **ideação**, observa-se uma ampliação significativa no controle dos significados experienciais mobilizados pela aluna. Na produção, LLA seleciona participantes claramente identificáveis, como a “rainha” e o “reizinho mandão”, e articula diferentes tipos de processos, incluindo **materiais** (“mandava”, “fazia”, “quebrou”), **mentais** (“percebeu”) e **verbais** (“falou”, “disse”). Além disso, a presença de circunstâncias temporais como “era uma vez” e “em um belo dia” contribui para situar os eventos no tempo e favorecer o encadeamento narrativo. Esses elementos evidenciam um avanço em relação às produções das etapas anteriores, nas quais a aluna apresentava maior dificuldade em integrar ações, participantes e circunstâncias de forma coesa.

No campo da **avaliação**, a produção revela um progresso relevante no uso de recursos que expressam atitudes e julgamentos. A aluna recorre a adjetivos e expressões avaliativas como “rainha muito legal”, “leis muito maldosas” e “leis muito idiotas”, construindo posicionamentos explícitos em relação aos personagens e às ações narradas. Esse uso recorrente de marcas avaliativas contribui para orientar a interpretação do leitor e para explicitar a moral da narrativa. Conforme apontam Rose e Martin (2012), o domínio progressivo do sistema de avaliação é indicativo de maior envolvimento com o texto e de maior controle dos efeitos de sentido, especialmente no que diz respeito à transformação do personagem central.

No que se refere à **periodicidade e à progressão textual**, observa-se um uso ainda incipiente, porém significativo, de conectivos temporais e causais, como “fora isso”, “em um belo dia”, “então” e “quando”. Esses recursos demonstram um esforço consciente da aluna em organizar a sequência dos acontecimentos e em estabelecer relações entre os eventos narrados. No entanto, a utilização desses conectores ainda não ocorre de forma plenamente sistemática, o que resulta em períodos longos, com segmentação insuficiente e pouca hierarquização das informações.

Apesar dessas limitações, é possível identificar uma **progressão temática reconhecível**, que permite ao leitor acompanhar o desenvolvimento da narrativa do início ao fim. A presença de um encadeamento global de sentidos indica um avanço em relação às produções da etapa de Construção Conjunta, nas quais a organização sequencial era mais fragmentada. Assim, ainda que a aluna necessite de intervenções voltadas ao refinamento da organização textual e ao uso mais preciso dos recursos de coesão, sua produção evidencia progresso consistente no controle semântico-discursivo, conforme esperado na etapa de Construção Independente.

No plano **léxico-gramatical**, persistem fragilidades que impactam a clareza e a fluidez do texto produzido pela aluna. Observam-se problemas recorrentes de **ortografia**, como em “en”, “nao”, “fazir” e “indiotas”, além de dificuldades de **concordância verbal**, exemplificadas em construções como “as leis que ele fez era”. Também se identificam usos inadequados de pronomes e marcas pouco convencionais de **discurso direto**, o que compromete a precisão das relações sintáticas e pragmáticas estabelecidas no texto. A **pontuação insuficiente**, especialmente a ausência de vírgulas, aliada à justaposição excessiva de ideias, resulta em períodos longos e pouco segmentados, dificultando a leitura e a explicitação das relações lógico-semânticas entre as orações.

Apesar dessas limitações formais, tais fragilidades são compatíveis com um **processo de aprendizagem em curso** e não invalidam os avanços observados no plano semântico-discursivo. De modo geral, a análise da produção de **LLA** indica que a aluna **progrediu na 3ª etapa do CEA**, especialmente no que se refere à organização global da narrativa, à mobilização de **significados ideacionais e avaliativos** e à construção de um desfecho coerente com a proposta da atividade. Conforme defendem Rose e Martin (2012), esse nível de controle discursivo demonstra que a aluna já é capaz de produzir um texto narrativo de forma relativamente autônoma, ainda que necessite de intervenções pedagógicas direcionadas ao refinamento dos recursos léxico-gramaticais e à consolidação da coesão textual. Assim, a produção confirma que os objetivos da **Construção Independente** foram parcialmente alcançados, com avanços expressivos no plano do significado e desafios ainda presentes no plano formal da escrita.

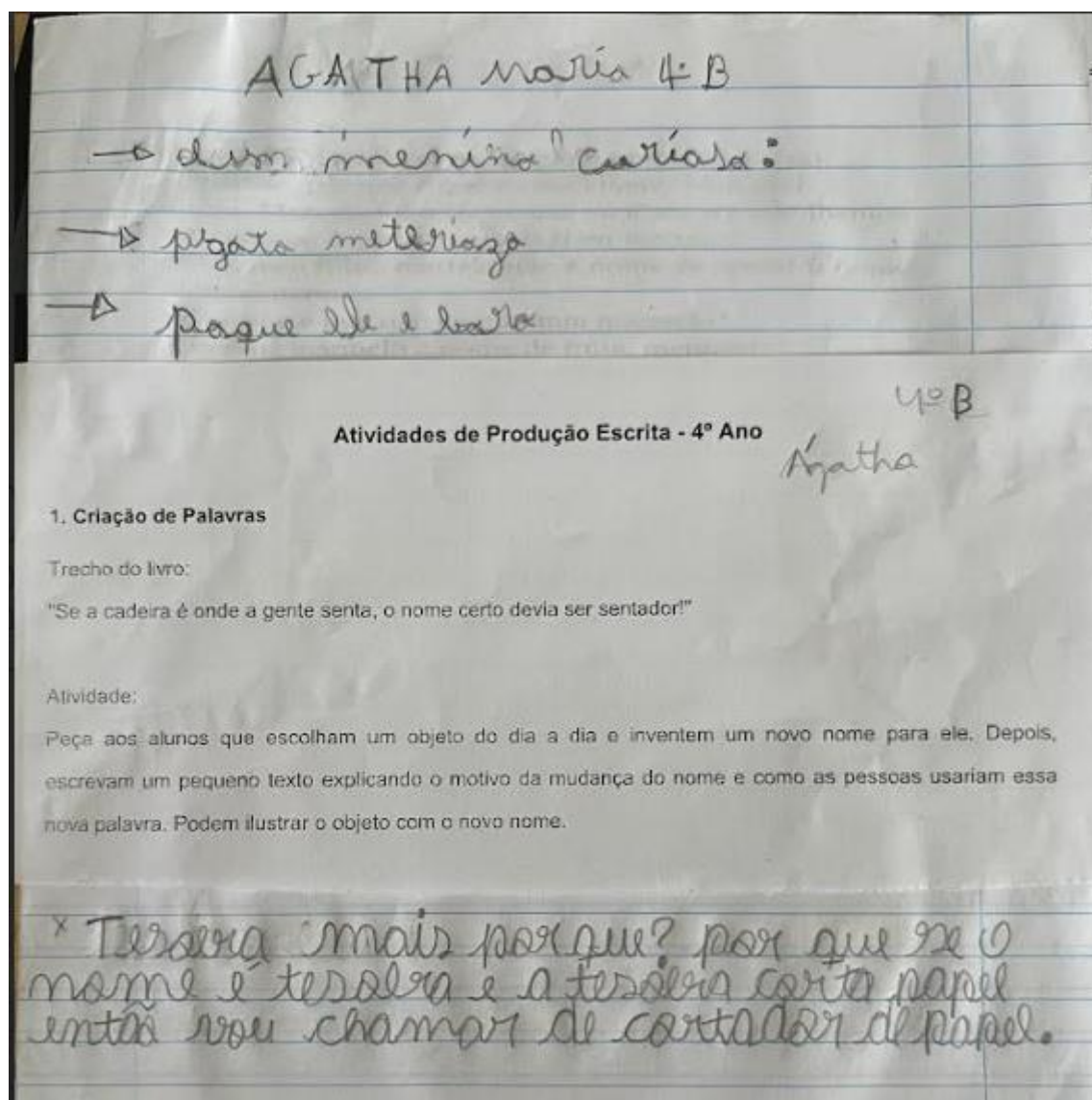
Em um resumo geral, teríamos esse quadro explanativo:

	1 ETAPA DESCONSTRUÇÃO	2 ETAPA CONSTRUÇÃO CONJUNTA	3 ETAPA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE
LLA	A aluna consegue identificar participantes relevantes (“Marcelo”, “mãe”) e ações centrais associadas ao texto literário.	No COMEÇO, a resposta “Ele não entendia o nome das coisa” revela que a aluna apreendeu o eixo temático central da obra Marcelo, Marmelo, Martelo, ao retomar a problemática da nomeação dos objetos. Em relação ao MEIO e ao FIM, a resposta “Marcelo se casou e teve uma filha” evidencia uma fragilidade significativa na compreensão da progressão narrativa.	A produção intitulada “O rei do Reizinho Mandão” evidencia que a aluna LLA já se encontra em um estágio de maior autonomia na escrita. O texto demonstra que a aluna é capaz de produzir uma narrativa relativamente completa sem apoio direto, mobilizando conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores.

Aluno(a): AGT/ 4º ano (SUJEITO 2)

5.7 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 1 DO CEA: DESCONSTRUÇÃO

Esse primeiro momento é a etapa de **Desconstrução**, caracterizada por uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, realizada por meio de atividades informais, com a finalidade de levantamento diagnóstico inicial.



Inicialmente, no âmbito da **etapa de Desconstrução do CEA**, trabalhou-se, também, com o mesmo trecho da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha — “Se a cadeira é onde a gente senta, então, o nome deveria ser sentador” — apresentado aos alunos como uma provocação inicial. O excerto, acompanhado por uma imagem representativa do livro, tivemos o intuito de promover a ativação dos conhecimentos

prévios e instaurar um espaço de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, em especial sobre as relações entre forma lexical, significado e uso social.



No caso de AGT, esta aluna foi orientada a comentar livremente o que compreenderam a partir do trecho que leram sobre a mãe de Marcelo. No entanto, apresentou bastante dificuldade de compreensão e só escreveu uma linha “porque o nome que usava não era o mesmo que pergunte...”.

A produção inicial da aluna **AGT**, elaborada no contexto da **etapa de Desconstrução do CEA**, evidencia de forma clara as dificuldades enfrentadas pela

estudante na construção de sentidos a partir do excerto apresentado. A proposta tinha como objetivo a ativação dos conhecimentos prévios e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, especialmente no que se refere à relação entre forma lexical, significado e uso social. No entanto, a resposta registrada — *“porque o nome que usava não era o mesmo que pergunte...”* — revela um nível bastante incipiente de compreensão do texto-base.

Do ponto de vista da **ideação**, observa-se que a aluna não consegue identificar de maneira clara os participantes centrais da narrativa, tampouco as ações que estruturam o trecho lido. A resposta apresenta-se fragmentada e genérica, sem referência explícita a Marcelo, à mãe ou ao questionamento linguístico que constitui o eixo temático da obra. Isso indica que os significados experienciais ainda não foram plenamente construídos, o que é característico de um estágio inicial de leitura e compreensão, especialmente em atividades de sondagem.

Em relação à **organização discursiva**, a produção limita-se a um único enunciado incompleto, sem desenvolvimento ou encadeamento de ideias. A ausência de conectores e de marcas de progressão textual evidencia um controle reduzido da **periodicidade**, conforme a proposta de Rose e Martin (2012). Além disso, o uso do termo “pergunte”, sem delimitação clara do referente, compromete a coesão e dificulta a interpretação do sentido pretendido, reforçando a proximidade da escrita com a oralidade e a falta de domínio dos recursos formais da língua escrita.

No plano **avaliativo**, não se observam marcas explícitas de atitude ou julgamento, o que sugere que a aluna ainda não mobiliza recursos para expressar posicionamentos em relação aos acontecimentos ou às personagens do texto. Segundo Rose e Martin (2012), a ausência de avaliação é comum em produções iniciais, nas quais os alunos ainda não conseguem integrar compreensão temática e posicionamento discursivo.

De modo geral, a produção da aluna AGT confirma o caráter diagnóstico da **etapa de Desconstrução**, ao tornar visíveis suas dificuldades de compreensão leitora e de elaboração discursiva. A resposta evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas mais sistemáticas, voltadas à mediação da leitura, à explicitação dos sentidos do texto e ao trabalho com exemplos concretos que auxiliem na construção dos significados ideacionais. Esses dados reforçam a importância das etapas subsequentes do CEA, especialmente da Construção Conjunta, como espaço de apoio e scaffolding para o desenvolvimento progressivo do controle semântico-discursivo da aluna.

5.8 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 2 DO CEA: CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Turma: 4º ano **B** Aluno(a) [REDACTED]

Minha História Inspirada em Marcelo

1. Pense em um novo personagem ou objeto inspirado no jeito criativo de Marcelo.
2. Escreva uma história curta seguindo a sequência: Começo → Meio → Fim.
3. Use palavras inventadas ou nomes criativos, como Marcelo fez no livro.
4. Pode ilustrar sua história se quiser.

Começo
(apresente o personagem ou objeto)

*de queria dar nome
a coisas*

Meio
(apresente um problema ou desafio)

*o papagaio não
se fediu*

Fim
(resolva o problema de forma criativa)

o pai dele testou

Qual parte da história você mais gostou de escrever?

o pai dele testou

A seguir, adentra-se a **segunda etapa do CEA, a Construção Conjunta**, momento em que o trabalho pedagógico passa a ser desenvolvido de forma mais sistematizada e colaborativa entre professor e alunos. Nessa etapa, a proposta de escrita passou a ter como foco a atividade “**Minha história inspirada em Marcelo**”, cujo

objetivo foi orientar os estudantes na produção de uma narrativa própria, tomando como referência os princípios temáticos e estruturais trabalhados anteriormente.

Para esse fim, os alunos foram conduzidos por meio de questões orientadoras que explicitavam a **estrutura narrativa**: no **começo**, pensar em um novo personagem ou objeto; no **meio**, apresentar um novo problema ou desafio; e, no **fim**, resolver o problema de forma criativa. Além disso, ao final da atividade, foi interpelada a refletir sobre o próprio processo de escrita, respondendo à pergunta “*Qual parte da história você mais gostou de escrever?*”. Essa proposta favoreceu a construção conjunta dos sentidos, o reconhecimento das etapas da narrativa e o desenvolvimento progressivo da autonomia na produção textual.

5.8.1 A análise das respostas da aluna AGT

A análise das respostas da aluna **AGT**, elaboradas no contexto da **fase de Construção Conjunta**, permite observar como a estudante começa a mobilizar, ainda de forma bastante incipiente, os significados trabalhados coletivamente a partir da proposta “*Minha história inspirada em Marcelo*”. Nessa etapa, espera-se que os alunos, com o apoio do professor e das perguntas orientadoras, consigam estruturar minimamente a narrativa, articulando participantes, problemas e soluções de forma progressiva. As respostas de AGT revelam avanços pontuais em relação à etapa de Desconstrução, embora ainda apresentem limitações significativas no controle discursivo.

No **COMEÇO**, a resposta “*Ele queria dar nané a coisas*” indica que a aluna apreendeu parcialmente o eixo temático central da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*, relacionado à nomeação dos objetos e ao questionamento dos nomes das coisas. Do ponto de vista da **ideação**, observa-se a presença de um participante humano genérico (“Ele”) e de um processo material (“queria dar”), ainda que o enunciado apresente forte instabilidade ortográfica e semântica. A tentativa de expressar a ação de “dar nome às coisas” sugere que a aluna começa a construir os significados experienciais, mesmo que de forma fragmentada e pouco precisa.

No **MEIO**, a resposta “*e Pquo nao etedia*” evidencia dificuldade na explicitação do problema ou desafio proposto. Embora seja possível inferir a intenção de expressar uma relação causal (“porque não entendia”), a formulação não permite a construção clara do conflito narrativo. Sob a perspectiva da **periodicidade**, conforme discutem Rose e Martin (2012), a ausência de conectores explícitos e de expansão das ideias compromete

a progressão do texto e indica que a aluna ainda não controla plenamente a organização das fases da narrativa, mesmo com o suporte da Construção Conjunta.

No **FIM**, a resposta “*OMO o pai dela etender*” aponta para uma tentativa de resolução do conflito por meio da mediação de um adulto, retomando um elemento recorrente no texto-base, em que o pai ou a mãe de Marcelo intervêm nos questionamentos do personagem. Do ponto de vista semântico-discursivo, essa escolha revela um avanço importante: a aluna identifica que a narrativa demanda uma solução e tenta oferecê-la, ainda que a formulação seja sintaticamente instável e pouco clara. Esse movimento indica um progresso em relação à etapa inicial, na qual a aluna apresentou extrema dificuldade em elaborar qualquer desenvolvimento narrativo.

A resposta à pergunta metacognitiva “*Qual parte da história você mais gostou de escrever?*” — “*O pai delí etedeu*” — reforça esse dado, ao revelar que a aluna se identifica com o momento da resolução mediada pelo adulto. Esse aspecto sugere engajamento afetivo com a narrativa e uma compreensão inicial da função social da história, ainda que não haja mobilização de recursos avaliativos explícitos. Conforme Rose e Martin (2012), esse tipo de resposta indica que o aluno começa a reconhecer os momentos-chave da narrativa, mesmo quando ainda não consegue organizá-los linguisticamente de forma adequada.

No plano **léxico-gramatical**, as respostas de AGT apresentam limitações severas, com grafias instáveis, ausência de segmentação frasal, uso restrito de vocabulário e dificuldades na construção de relações sintáticas. Essas fragilidades impactam diretamente a clareza e a coerência textual, mas são compatíveis com o estágio de aprendizagem em que a aluna se encontra. De modo geral, a produção evidencia que, na fase de Construção Conjunta, AGT começa a mobilizar sentidos centrais da narrativa com forte apoio pedagógico, confirmando a importância dessa etapa como espaço de scaffolding para o desenvolvimento progressivo do controle semântico-discursivo, conforme defendem Rose e Martin (2012).

No próximo ponto, seguimos para as análises textuais da aluna, com foco na **terceira etapa do CEA, a Construção Independente**. Foi proposta à aluna AGT uma atividade de produção textual com o objetivo de elaborar o relato de uma história infantil previamente contada em sala de aula, no contexto da etapa de Construção Independente. A partir dessa produção, buscou-se analisar os significados construídos ao longo das etapas anteriores do CEA pela aluna, evidenciando o grau de controle semântico-discursivo alcançado em sua escrita.

Atividade de Produção Textual – Etapa de Produção Independente (CEA)
 Gênero: História Infantil – Reconto
 Ano/Turma: 4º Ano do Ensino Fundamental

Objetivo da atividade
 Produzir, de forma autônoma, o reconto de uma história infantil contada em sala de aula, demonstrando compreensão da estrutura narrativa, uso adequado de conectivos e criatividade.

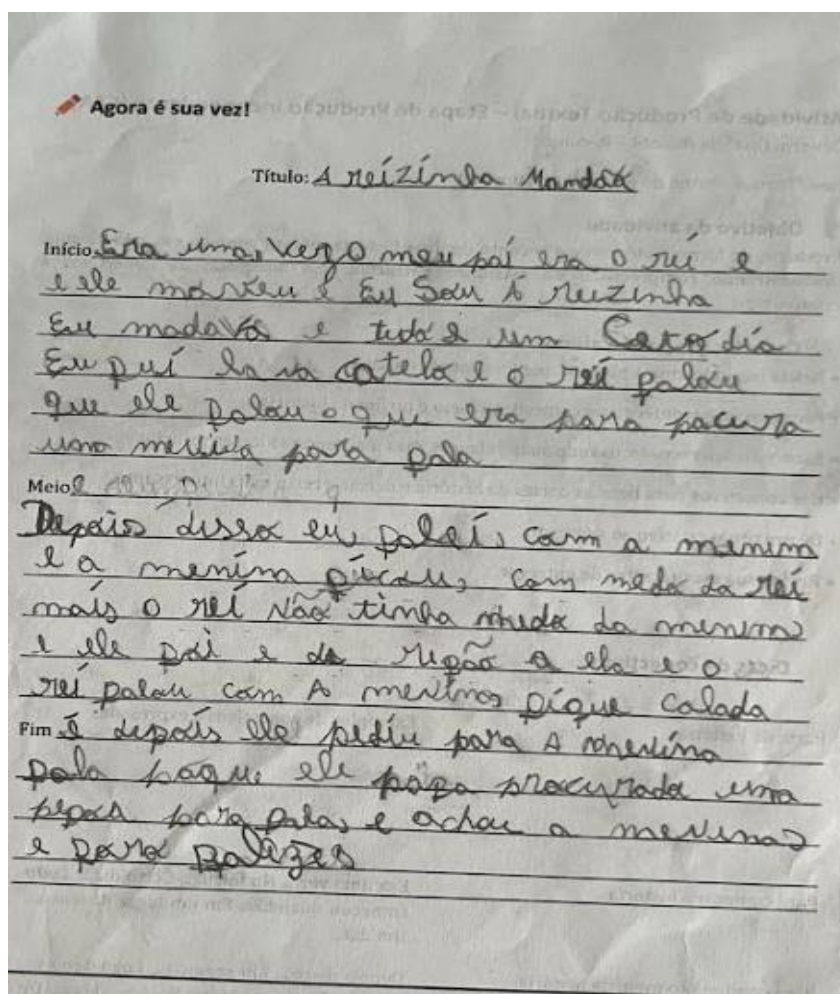
Orientações para o aluno

- Releia mentalmente a história que foi contada na sala.
- Pense no que aconteceu no começo, no meio e no fim da história.
- Escreva o seu reconto, usando suas palavras, mas mantendo as ideias principais.
- Use conectivos para ligar as partes da história e deixar o texto mais interessante.
- Dê um título criativo ao seu texto.
- Revise sua escrita antes de entregar.

Dicas de conectivos

Parte da história	Exemplos de conectivos e expressões
Para começar a história	Era uma vez..., No início..., Certo dia..., Tudo começou quando..., Em um lugar distante..., Um dia...
Para continuar o meio da história	Depois disso..., Em seguida..., Logo depois..., Então..., Enquanto isso..., Porém..., Mas..., De repente...
Para encerrar a história	Por fim..., Finalmente..., No final..., Assim..., Desde então..., E todos viveram felizes para sempre...

5.9 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS COM FOCO NA ETAPA 3 DO CEA: CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE



A produção textual intitulada “**A Reizinha mandã**” permite observar como a aluna AGT mobiliza, de forma ainda bastante limitada, os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores do CEA, agora em um contexto de maior autonomia, característico da **Construção Independente**. Desde o título, nota-se uma tentativa de retomada intertextual da obra *O Reizinho Mandão*, evidenciando que a aluna reconhece o universo narrativo trabalhado em sala e busca reinscrevê-lo em sua própria produção. A escolha por uma protagonista feminina (“Reizinha”) indica também um esforço criativo e uma apropriação autoral da proposta, ainda que o adjetivo “mandã” apareça com grafia instável.

No que se refere à **estrutura global da narrativa**, a aluna demonstra um controle ainda incipiente das fases do gênero. Há uma tentativa de organização em **início, meio e fim**, porém essas etapas não se encontram claramente delimitadas nem plenamente desenvolvidas. A orientação inicial mistura informações sobre personagens (“meu pai era o rei”, “eu sou a Reizinha”) com ações pouco conectadas (“ele me moveu”, “eu madava

e tudo”), o que dificulta a construção de um cenário narrativo coerente. A complicação surge de forma fragmentada, com a introdução de ordens autoritárias e conflitos de fala (“fique calada”), mas sem explicitação clara do problema central. Já a resolução é bastante difusa, não apresentando um desfecho narrativo consistente, o que, segundo Rose e Martin (2012), indica que a aluna ainda não controla plenamente a periodicidade e a progressão das fases do gênero narrativo.

Sob a perspectiva da **ideação**, observa-se que AGT tenta mobilizar participantes (“pai”, “rei”, “reizinha”, “menina”), processos materiais (“mandava”, “lavá”, “falou”, “pediu”, “achou”) e verbais (“falou”, “pediu”), o que demonstra um avanço em relação às produções das etapas iniciais, nas quais havia extrema dificuldade em construir ações e eventos. No entanto, esses significados experienciais aparecem de forma pouco articulada, com sobreposição de participantes e ações sem relações claras de causa, tempo ou consequência. Conforme apontam Halliday e Hasan (1989) e retomam Rose e Martin (2012), a ausência de relações explícitas entre processos compromete a construção do encadeamento lógico dos acontecimentos.

No campo da **avaliação**, a produção revela um controle muito restrito. Diferentemente de outras alunas analisadas, AGT quase não mobiliza recursos avaliativos explícitos, como adjetivos ou julgamentos que posicionem o leitor em relação aos personagens. O autoritarismo do rei/reizinha é sugerido mais pelas ações (“mandava”, “fique calada”) do que por avaliações lexicalizadas. Isso indica que a aluna ainda se encontra em um estágio inicial de controle interpessoal da linguagem, no qual os significados avaliativos são implícitos e pouco elaborados, como descrevem Martin e White (2005).

Quanto à **coesão e progressão textual**, observa-se uso muito limitado e instável de conectivos (“e”, “depoi disso”, “e depois”), empregados de forma repetitiva e sem função claramente organizadora. A narrativa se constrói majoritariamente por justaposição de ideias, o que dificulta a leitura e a compreensão global do texto. Ainda assim, a presença desses marcadores, mesmo que incipiente, indica uma tentativa de ordenar os eventos no tempo, sinalizando um avanço em relação à etapa de Construção Conjunta, em que a aluna dependia fortemente de apoio externo para tal organização.

No plano **léxico-gramatical**, persistem fragilidades acentuadas: problemas severos de ortografia (“mandã”, “depoi”, “paque”, “realizes”), concordância, segmentação frasal, uso de pronomes e pontuação praticamente inexistente. Essas limitações impactam diretamente a clareza do texto e revelam que a aluna ainda não

dispõe de controle suficiente dos recursos formais da escrita. Conforme destacam Rose e Martin (2012), esse desalinhamento entre avanços discursivos iniciais e dificuldades léxico-gramaticais é comum em fases iniciais de apropriação do gênero, especialmente quando os alunos ainda estão consolidando a alfabetização escrita.

De modo geral, a análise indica que **AGT apresenta progressos muito sutis na 3ª etapa do CEA**, sobretudo no reconhecimento do gênero narrativo, na tentativa de estruturar a história em fases e na mobilização inicial de participantes e ações. No entanto, o controle semântico-discursivo ainda é bastante frágil, e a autonomia esperada na Construção Independente não se realiza plenamente. A produção evidencia a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico com forte mediação, retomando práticas de leitura guiada, escrita modelada e atividades focadas na construção da progressão narrativa, da avaliação e da coesão textual, conforme defendem Rose e Martin (2012) e outros autores da pedagogia de gêneros baseada na Linguística Sistêmico-Funcional.

5.10 SÍNTESE ANALÍTICA DAS PRODUÇÕES

À luz da **Semântica Discursiva proposta por Rose e Martin (2012)**, a análise das produções textuais ao longo das três etapas do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) evidencia um percurso gradual de ampliação do controle semântico-discursivo por parte dos alunos. Esse desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos sistemas de **ideação, avaliação e periodicidade**, que organizam os significados construídos nos textos e permitem observar como os estudantes passam de produções fragmentadas para narrativas mais estruturadas e coerentes.

Na **etapa de Desconstrução**, os textos produzidos revelam um controle ainda muito limitado da ideiação. Os alunos demonstram dificuldades para identificar participantes, processos e relações entre ações, o que resulta em enunciados curtos, incompletos ou pouco inteligíveis. As produções iniciais tendem a se concentrar em respostas isoladas, com fraca articulação entre ideias e mínima expansão semântica. Do ponto de vista da periodicidade, praticamente não há organização textual em fases reconhecíveis do gênero narrativo, o que é coerente com o caráter exploratório dessa etapa, voltada à sondagem dos conhecimentos prévios. Ainda assim, mesmo nesse estágio inicial, observam-se indícios de engajamento com o eixo temático das obras trabalhadas, especialmente no questionamento dos nomes das coisas, aspecto central de *Marcelo, Marmelo, Martelo*.

Na **Construção Conjunta**, ocorre um avanço significativo no controle dos significados discursivos, impulsionado pelo apoio pedagógico explícito e pelas atividades mediadas. No sistema de **ideação**, os alunos passam a mobilizar participantes mais definidos, ações reconhecíveis e tentativas de explicitação de problemas e soluções, ainda que de forma incompleta ou instável. A **periodicidade** começa a se consolidar, com o reconhecimento das fases da narrativa (começo, meio e fim), embora a progressão temporal e causal ainda dependa fortemente das perguntas orientadoras. No campo da **avaliação**, surgem os primeiros recursos avaliativos, com adjetivos e julgamentos simples que expressam posicionamentos em relação aos personagens, revelando maior envolvimento com a narrativa e compreensão inicial da moral da história. Conforme destacam Rose e Martin (2012), essa etapa é crucial para o desenvolvimento do controle global do texto, pois permite que os alunos compartilhem modelos discursivos antes de produzirem de forma autônoma.

Já na **etapa de Construção Independente**, as produções analisadas indicam que os alunos conseguem, em maior ou menor grau, assumir o controle do gênero narrativo. Observa-se um avanço consistente na **ideação**, com maior variedade de processos, especialmente materiais e relacionais, e melhor articulação entre ações e participantes. A **avaliação** torna-se mais explícita, sendo utilizada para caracterizar personagens, construir julgamentos morais e orientar o leitor quanto às transformações ocorridas ao longo da narrativa. A **periodicidade**, embora ainda marcada por limitações no uso sistemático de conectivos e na segmentação dos períodos, já permite acompanhar a progressão temática do texto, evidenciando a compreensão da estrutura global da história. Persistem, contudo, fragilidades no plano léxico-gramatical, como problemas de ortografia, pontuação e coesão, que impactam a fluidez textual, mas não comprometem o sentido global das narrativas.

De forma sintética, as análises confirmam que o percurso didático estruturado pelo CEA favoreceu o desenvolvimento progressivo dos significados discursivos, conforme preconizado por Rose e Martin (2012). Os alunos avançaram da compreensão fragmentada e pouco organizada da narrativa para produções mais autônomas, nas quais conseguem mobilizar ideiação, avaliação e periodicidade de maneira funcional ao gênero. Esse percurso evidencia a eficácia do ensino explícito e gradual da linguagem, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico, especialmente no refinamento dos recursos léxico-gramaticais e na ampliação da densidade semântica dos textos produzidos.

Em um contexto geral, teríamos o seguinte quadro explanativo:

	1 ETAPA DESCONSTRUÇÃO	2 ETAPA CONSTRUÇÃO CONJUNTA	3 ETAPA CONSTRUÇÃO INDEPENDENTE
AGT	A aluna apresentou bastante dificuldade de compreensão e só escreveu uma linha “porque o nome que usava não era o mesmo que pergunte...”. Evidencia de forma clara as dificuldades enfrentadas pela estudante na construção de sentidos a partir do excerto apresentado.	A estudante começou a trabalhar, ainda de forma bastante incipiente, os significados trabalhados coletivamente a partir da proposta “Minha história inspirada em Marcelo”. As respostas de AGT revelam avanços pontuais em relação à etapa de Desconstrução.	A produção textual intitulada “A Reizinha mandã” permite observar como a aluna AGT mobiliza, de forma ainda bastante limitada, os conhecimentos construídos ao longo das etapas anteriores do CEA. Agora em um contexto de maior autonomia, característico da Construção Independente.

6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitem, neste momento conclusivo, não apenas retomar os objetivos inicialmente propostos, mas, sobretudo, afirmar o alcance e a consistência dos resultados obtidos, evidenciando contribuições relevantes para o campo do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao revisitar o percurso investigativo empreendido, constata-se que os objetivos delineados foram efetivamente alcançados, na medida em que se tornou possível analisar, de forma sistemática e fundamentada, a produção escrita de recontos por alunos do 4º ano, à luz do Ciclo de Ensino-Aprendizagem (CEA), articulado aos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional e da Pedagogia de Gêneros da Escola de Sydney.

No que se refere ao objetivo central da pesquisa, os resultados evidenciam que a organização didática pautada nas etapas de desconstrução, construção conjunta e construção independente constitui um dispositivo pedagógico eficaz para promover avanços qualitativos na escrita dos alunos. Ao longo desse processo, foi possível observar que os estudantes ampliaram significativamente sua capacidade de construir significados em seus textos, sobretudo no que diz respeito à representação de eventos, à configuração dos participantes e à inserção de avaliações, aspectos fundamentais para a constituição do gênero reconto.

Em consonância com os objetivos específicos estabelecidos, as análises demonstraram que houve progressos consistentes na organização discursiva dos textos, com maior domínio da estrutura narrativa e da progressão temática. Os recontos passaram a apresentar uma configuração mais estável e reconhecível em termos de orientação, complicação e resolução, evidenciando a apropriação das etapas constitutivas do gênero. Ademais, verificou-se um avanço significativo nas escolhas léxico-gramaticais, com o uso mais adequado de recursos de coesão, como conectores temporais e lógicos, bem como na seleção vocabular, o que contribuiu para a construção de textos mais articulados, coesos e coerentes.

Outro aspecto relevante diz respeito às transformações observadas entre as produções iniciais e finais dos alunos. A comparação entre esses momentos revelou evidências claras de desenvolvimento, não apenas em termos estruturais, mas também no que se refere à ampliação da autonomia dos estudantes na produção escrita. Esse avanço reforça a eficácia de práticas pedagógicas explicitamente organizadas, que tornam

visíveis os processos de construção do texto e oferecem suporte gradual para a apropriação dos recursos linguísticos.

No que concerne aos efeitos das práticas pedagógicas orientadas pelo CEA, os dados analisados permitem afirmar que a modelagem, a mediação docente e o trabalho sistemático com a metalinguagem da Gramática Sistêmico-Funcional desempenham um papel central no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. A explicitação dos elementos constitutivos do gênero e dos recursos linguísticos possibilitou aos alunos uma maior consciência sobre o funcionamento da linguagem, favorecendo não apenas a produção textual, mas também a leitura mais crítica e atenta.

Para além dos resultados diretamente vinculados às produções escritas, a pesquisa também evidencia contribuições significativas para o contexto pedagógico e para a formação docente. A implementação do CEA mostrou-se uma estratégia potente para o planejamento de práticas mais intencionais, colaborativas e fundamentadas teoricamente, oferecendo subsídios para que professores compreendam, de maneira mais aprofundada, o papel da leitura detalhada, da modelagem e da mentoria no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante os avanços alcançados, reconhece-se que este estudo apresenta limitações, especialmente no que se refere ao número de participantes e ao recorte específico do gênero reconto. Tais limites, entretanto, não invalidam os resultados obtidos, mas, ao contrário, abrem espaço para novas investigações que possam ampliar o escopo da análise, contemplando outros gêneros discursivos, diferentes níveis de escolaridade e contextos educacionais diversos.

Diante disso, considera-se que esta pesquisa ultrapassa o caráter descritivo, ao evidenciar, de forma analítica, os efeitos de uma intervenção pedagógica sistematizada no desenvolvimento da escrita. Ao articular o Ciclo de Ensino-Aprendizagem e a Linguística Sistêmico-Funcional, o estudo reafirma a importância de práticas baseadas em evidências e orientadas por fundamentos teóricos consistentes, contribuindo para o fortalecimento de políticas de alfabetização e letramento alinhadas às demandas contemporâneas.

Por fim, sustenta-se que o trabalho desenvolvido favorece uma aprendizagem gradual, significativa e transformadora, na medida em que possibilita aos estudantes não apenas escrever melhor, mas compreender a linguagem como prática social. Nesse sentido, a pesquisa contribui para a formação de sujeitos leitores e escritores mais competentes, críticos e participativos, capazes de atuar de forma mais consciente e efetiva nos diversos contextos sociais em que a linguagem se faz presente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. 2º. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAZERMAN, Charles. **A teoria do gênero e a pedagogia da escrita acadêmica**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, código e sociedade: a teoria sociológica da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL.MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Cultura; Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e Leitura: PNLL**. Brasília, DF: Ministério da Cultura; Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRITO, Joildy Gomes; SILVA, Wagner Rodrigues; FREITAS, Mirella de Oliveira. Mecanismos de coesão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, fluxo contínuo, e29045, 2024.
- CABRAL, Sara Regina Scotta; FUZER, Cristiane. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Ana Filipa Mendes. **Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar**. Porto Alegre: IPP, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

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

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução aos sistemas discursivos em linguística sistêmico-funcional** [recurso eletrônico] / Cristiane, Sara Regina Scotta, organizadoras. – Santa Maria, RS: UFSM, CAL, PPGL, 2023.1 e-book.

GERHARDT, Carla Carine. **Produção escrita de episódios no ensino fundamental por meio do ciclo de ensino e aprendizagem da pedagogia com base em gêneros de texto na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2022. 141 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 6. ed., 2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Introdução à Gramática Funcional**. 4. ed. Londres: Routledge, 2014.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HAO, Jing. **Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Linguistic Perspective: A Framework for Exploring Knowledge-Building in Biology**. 1. ed. New York: Routledge, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LOBATO, Valdinéia Amorim.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Leitura e escrita: As dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental**. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí, v. 39, n. 121, p. 01-18, 2024

LIMA, Paulo da Sila; 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.

MACHADO, Angelita Maria; SALVA, Sueli. Ser menino e ser menina em uma turma de crianças de multi-idade no contexto da Educação Infantil: diálogos sobre identidade de gênero. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 9, p. e11961, 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 13º reimpressão. São Paulo: Parábola, 2020.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. 2. ed. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, Jim R.; MATTHIESSEN, Christian MIM. Modelling and mentoring: teaching and learning from home through school. In: **Englishes in multilingual contexts: Language variation and education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 137-163.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**, 23ª edição, Petrópolis RJ, vozes 1994.

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

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 19-37, 2007.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 19, n. 2, p. 19-37, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita**: sentidos e processos. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários**: uma proposta de trabalho. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Maria do Nascimento de; CABRAL, Gabriela de Oliveira. Aplicação do ciclo de ensino e aprendizagem à luz da pedagogia de gêneros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 285-307, 2016.

ROCHA, Ruth. **Quem tem medo do ridículo?** 1. ed. São Paulo: Salamandra, 1980.

ROCHA, Ruth. "Leitura não pode ser só folia". Por **NOVA ESCOLA**, 2008. Daniela Talamoni; Carol Salle. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/954/ruth-rocha-leitura-nao-pode-ser-so-folia#:~:text=RUTH%20Dou%20um%20tom%20mais,atrapalha%20o%20desenvolvim ento%20da%20leitura%3F>. Acesso em: 29 set. 2025.

ROSE, David; MARTIN, James Robert. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School**. London: Equinox, 2012.

SAEV – **Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba**. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, Secretaria de Estado da Educação, 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A: OFICINA DE APOIO À ESCRITA: “DICAS PARA ESCREVER BEM”

TÍTULO DA OFICINA: “Construindo textos coerentes: compreendendo a estrutura e os elementos da história infantil”

Público-alvo:

Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I

Duração:

1 a 2 aulas (50 a 100 minutos)

Responsáveis:

Professora regente e pesquisadora

Objetivo geral:

Conscientizar os alunos sobre a importância de produzir textos coerentes e bem estruturados, explorando a organização narrativa, os elementos lexicais e gramaticais e as marcas do gênero história infantil.

Etapas da Oficina

ETAPA	TEMPO ESTIMADO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS
1. Conversa inicial e motivação	10-15 min	Conversa aberta sobre o que faz uma história ser interessante e fácil de entender. Perguntas: <i>Por que escrevemos histórias? O que acontece quando o texto é confuso?</i>	Quadro/cartolina para registrar ideias dos alunos
2. Análise de trechos de histórias	20-30 min	Leitura coletiva de pequenos trechos de histórias de Ruth Rocha. Identificação da estrutura narrativa (início, problema, resolução), verbos (ação, pensamento, fala), conectores (então, depois, porque), pronomes e coesão.	Textos projetados ou impressos, marcadores coloridos

ETAPA	TEMPO ESTIMADO	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	RECURSOS
3. Construção coletiva de um parágrafo	15 min	Criação de um pequeno trecho de história no quadro com a participação dos alunos, demonstrando como organizar sequência e coesão.	Quadro, pincel ou giz
4. Reflexão metalinguística	10 min	Conversa sobre o que aprenderam: importância do início, meio e fim; papel dos verbos e conectores. Produção de um cartaz com “dicas para escrever bem”.	Cartolina/cartaz, canetas coloridas
5. Prática individual (opcional)	10-15 min	Cada aluno reescreve ou completa um pequeno trecho para aplicar os recursos trabalhados.	Papel, lápis, fichas individuais

Estratégias de registro e observação:

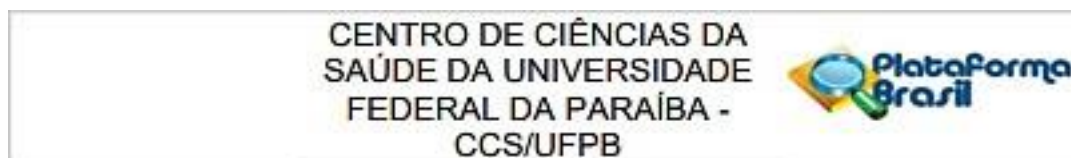
- **Anotações em diário de campo:** registro das falas dos alunos, dúvidas frequentes e exemplos de recursos linguísticos já presentes.
- **Coleta de pequenos textos produzidos na oficina** (se houver a etapa prática individual).
- **Registro fotográfico ou audiovisual** (se possível e autorizado) para análise posterior.

Resultados esperados:

- Desenvolvimento de consciência sobre a **estrutura e os recursos linguísticos** do gênero história infantil.
- Maior clareza sobre a importância de **coerência e coesão textual**.
- Base conceitual para apoiar as próximas etapas da **Construção Conjunta** e da **produção de recontos**.

ANEXOS

ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Pesquisador: GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86586124.8.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.524.315

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO, sob orientação da Profª. Dra. Elaine Espindola Baldissera.

Este projeto de tese tem por objetivo geral analisar sistemas de transitividade em leitura e produção de histórias infantis através do ciclo de ensino e aprendizagem, através de um estudo com base em gêneros de texto na linguística sistêmico-funcional, desenvolvida em duas turmas do 4º ano. O aporte teórico que servirá de base para este projeto na perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional da Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF) (Halliday; Matthiessen, [2004] 2014) que concebe o gênero como um processo social, que se constrói por etapas, em que o contexto é realizado por potenciais léxico-gramaticais (Martin; Rose, 2008). No que diz respeito ao Ciclo de Aprendizagem. Diante das condições de produção do ensino e da aprendizagem da língua por meio de gêneros, o programa do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (doravante CEA) (Rose; Martin, 2012), é constituído por conjuntos de estratégias: a) Desconstrução de Textos Modelares, onde ocorre a Leitura Detalhada de bons textos; b) Construção Conjunta, onde os alunos escrevem coletivamente um texto do gênero; e

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-000
UF: PB **Município:** JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.524.315

c) a Construção Individual, onde os estudantes escrevem uma instanciación do gênero individualmente (Rose; Martin, 2012). Na perspectiva dos Gêneros Textuais, Bakhtin, 2003, Marcuschi, 2010, com foco em enunciados concretos e únicos. A pesquisa ora apresentada será desenvolvida a partir de métodos exploratórios e da pesquisa-ação. Com o estudo exploratório, buscaremos analisar o gênero história infantil no livro Marcelo, Marmelo, Martelo, de autoria de Ruth Rocha, a fim de nortear as atividades de leitura e escrita desse gênero.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar sistemas de transitividade em leitura e produção de histórias infantis através do ciclo de ensino e aprendizagem: um estudo com base em gêneros de texto na linguística sistêmico-funcional, desenvolvida em duas turmas do 4º ano.

Objetivos Secundários:

a)Elaborar uma investigação linguístico-discursiva do gênero História Infantil, tendo por fundamento os postulados teóricos da Linguística textual e dos estudos discursivos;

b)Construir e dinamizar atividades de produção de textos com base no ciclo de ensino e aprendizagem em duas instituições escolares do município de João Pessoa, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental;

c) Desenvolver com os alunos da Escola Nazinha Barbosa atividades de leitura e produção de textos por meio dos três níveis de preparação para a produção de textos: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente;

d) Avaliar, com base nos sistemas de transitividade, os resumos produzidos pelos alunos, a fim de verificar o ensino e a aprendizagem com base na dinamização do Ciclo.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 7.524.315

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Caso o estudante decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) aluno(a) são considerados mínimos, limitado à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder as avaliações aplicadas.

Benefícios:

No decorrer da pesquisa, os alunos participantes, serão avaliados a partir do estudo proposto. Além disso, reiteramos que a metodologia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), irá influenciar os estudantes a terem relativa autonomia através da leitura e produção de textos. Vale ressaltar estudos relevantes referentes à Escola de Sydney realizados aqui no Brasil, como os de Fuzer (2017), Muniz da Silva (2007, 2015) e Silva (2015). São estudos que têm aprofundamento com base na Escola de Sydney e vem se destacando e se adequando a realidade do nosso país. Nesse sentido, o professor, deve estar disposto a rever a sua metodologia e também aprender como e para que ensinar, desenvolvendo propostas metodológicas que permitam aos alunos desenvolverem processos de leitura e escrita de forma contextualizada e que seja adequado ao seu contexto e a sua realidade. Nessas circunstâncias de produção, propomos desenvolver e implementar, em um contexto escolar, práticas de leitura de histórias infantis, onde os alunos irão produzir resumos dos textos lidos, haja vista que o gênero desperta habilidades de leitura e escrita por meio do estímulo e incentivo do professor. Neste contexto, este projeto de doutorado tem como objeto o debate sobre a prática pedagógica nos anos iniciais por meio da Pedagogia com base em Gêneros de Texto (ROSE; MARTIN, 2012).

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.524.315

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar sistemas de transitividade em leitura e produção de histórias infantis através do ciclo de ensino e aprendizagem: um estudo com base em gêneros de texto na linguística sistêmico-funcional, desenvolvida em duas turmas do 4º ano.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Recomendações:

RECOMENDAMOS QUE, CASO OCORRA QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO (MUDANÇA NO TÍTULO, NA AMOSTRA OU QUALQUER OUTRA), A PESQUISADORA RESPONSÁVEL DEVERÁ SUBMETTER EMENDA INFORMANDO TAL(IS) ALTERAÇÃO(ÕES), ANEXANDO OS DOCUMENTOS NECESSÁRIOS.

RECOMENDAMOS TAMBÉM QUE AO TÉRMINO DA PESQUISA A PESQUISADORA RESPONSÁVEL ENCAMINHE AO COMITÊ DE ÉTICA PESQUISA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTO DEVOLUTIVO COMPROVANDO QUE OS DADOS FORAM DIVULGADOS JUNTO À(S) INSTITUIÇÃO(ÕES) ONDE OS MESMOS FORAM COLETADOS, AMBOS EM PDF, VIA PLATAFORMA BRASIL, ATRAVÉS DE NOTIFICAÇÃO, PARA OBTENÇÃO DA CERTIDÃO DEFINITIVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TENDO EM VISTA O CUMPRIMENTO DAS PENDÊNCIAS ELENCADAS NO PARECER ANTERIOR E A NÃO OBSERVÂNCIA DE NENHUM IMPEDIMENTO ÉTICO, SOMOS DE PARECER FAVORÁVEL A EXECUÇÃO DO PRESENTE PROJETO, DA FORMA COMO SE APRESENTA, SALVO MELHOR JUÍZO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, o CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 7.524.315

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2423559.pdf	27/03/2025 11:57:04		Aceito
Cronograma	05_CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	27/03/2025 11:56:44	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	04_PROJETO_DETALHADO.pdf	27/03/2025 11:56:26	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
Outros	02_CERTIDAO_DE_APROVACAO_DO_PROJETO.pdf	21/03/2025 12:17:19	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	03_TERMOS_DE_ANUENCIA.pdf	21/03/2025 12:16:44	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	fl.pdf	06/02/2025 14:39:18	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	26/12/2024 10:33:51	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/12/2024 10:23:25	GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 24 de Abril de 2025

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO II: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (No caso de participante menor de idade)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL”** e está sendo desenvolvida por GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO, aluna regularmente matriculada no curso Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB-Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dra. Elaine Espíndola Baldissera.

Os objetivos desta pesquisa são: a) Elaborar uma investigação linguístico-discursiva do gênero História Infantil, tendo por fundamento os postulados teóricos da Linguística textual e dos estudos discursivos. b) Construir e dinamizar atividades de produção de textos com base no ciclo de ensino e aprendizagem em duas instituições escolares do município de João Pessoa, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. c) Desenvolver com os alunos da Escola Nazinha Barbosa atividades de leitura e produção de textos por meio dos três níveis de preparação para a produção de textos: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. d) Avaliar, com base nos sistemas de transitividade, os resumos produzidos pelos alunos, a fim de verificar o ensino e a aprendizagem com base na dinamização do Ciclo. Justifica-se o presente estudo por se tratar da relevância da pesquisa, pois enfatizamos que este estudo trará uma contribuição teórica para o ensino, uma vez que apontará reflexões acerca do desenvolvimento do ensino da leitura, produção e escrita, a partir, tanto intervenção participante em sala de aula quanto dos resumos produzidos pelos alunos, sob a base da proposta metodológica da Pedagogia de Gêneros de Texto (ROSE; MARTIN, 2012), partindo da dinamização das Estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012).

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Apresentamos a metodologia, um plano de estudo e os procedimentos de análise das produções feitas pelos alunos, como também a aplicação do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA) proposto pela Escola de Sydney em suas três etapas: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, partindo do método exploratório e da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, conforme 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”. Dessa forma, o pesquisador tem a sua participação de maneira colaborativa, verifica a ação problemática e busca formas de solução. No que diz respeito à aplicação da pesquisa, iremos realizá-la por meio da metodologia do Ciclo de Ensino e Aprendizagem (CEA), para desenvolver habilidades de leitura, produção e escrita, tomando como base o gênero textual/discursivo História Infantil.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (especificá-lo ou risco maior que o mínimo, se for o caso). Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador(a) responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu,(colocar o nome completo do menor), fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinada por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Prof. Ms. Carlos ...

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Benício ... , 601 – Bairro ... – João Pessoa-PB - CEP:

- Fones: - E-mail: cs.....@outlook.com

Com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791

– E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa

Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO III: DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA



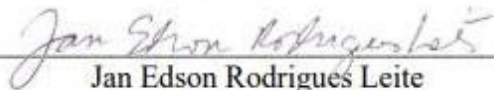
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O PROJETO DE PESQUISA

JAN EDSON RODRIGUES LEITE, Professor Titular do Quadro Permanente da UFPB, Coordenador do programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa/PB, portador do RG 1.304.727/PB /PB, declaro que estou ciente do referido projeto de pesquisa intitulado: ***“LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTOS NA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL”*** desenvolvido pelo(a) aluno(a) do Doutorado GIOCONDA MARIA MEDEIROS AZEVEDO, Mat. 20221016832, sob a orientação do(a) Professor(a) Doutor(a) **ELAINE ESPINDOLA BALDISSERA**, e comprometo-me em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos .

João Pessoa, 05 de fevereiro de 2025.



Jan Edson Rodrigues Leite
Coordenador PROLING

ANEXO IV: CARTA DE ANUÊNCIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **LEITURA E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS ATRAVÉS DO CICLO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM BASE EM GÊNEROS DE TEXTO NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**, a ser desenvolvida na EM Nazinha Barbosa, pela doutoranda **Gioconda Maria Medeiros Azevedo**, do Programa de Pós-graduação em Linguística - PROLING, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. A pesquisa, orientada pela Profª. Drª. Elaine Espíndola Baldissera, tem como **objetivo geral**: analisar sistemas de transitividade em leitura e produção de histórias infantis através do ciclo de ensino e aprendizagem, através de um estudo com base em gêneros de texto na linguística sistêmico-funcional, desenvolvida em duas turmas do 4º ano. **Os objetivos específicos**: elaborar uma investigação linguístico-discursiva do gênero História Infantil, tendo por fundamento os postulados teóricos da Linguística textual e dos estudos discursivos; construir e dinamizar atividades de produção de textos com base no ciclo de ensino e aprendizagem em duas instituições escolares do município de João Pessoa, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental; desenvolver com os alunos da Escola Nazinha Barbosa atividades de leitura e produção de textos por meio dos três níveis de preparação para a produção de textos: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente; avaliar, com base nos sistemas de transitividade, os resumos produzidos pelos alunos, a fim de verificar o ensino e a aprendizagem com base na dinamização do Ciclo.

**DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - B3 3213-5518**

Rua Diógenes Chianca, 1777 Água Fria
João Pessoa-PB CEP: 58053-900



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Destacamos que a autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 3 de fevereiro de 2025

Clévia Suyene Guimarães Carvalho
Clévia C. Guimarães Carvalho
Mat. 82615-4
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação