

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO CEA PARA O ESTUDO DA FORMA E FUNÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Samuel Ferreira Rodrigues¹, Prof.^a Dr.^a Cícera Alves Agostinho de Sá²

1 Licenciando em Letras na Universidade Estadual do Ceará (FECLI/UECE),
samu.rodriques@aluno.uece.br

2 Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI),
cicera.agostinho@uece.br

RESUMO

O trabalho com o texto, nos últimos anos, tem se constituído como um empecilho nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil, de modo que alunos e professores relatam dificuldades relativas à produção de gêneros textuais, mesmo sendo letrados em sua língua materna e estando imersos no processo de ensino e aprendizagem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Frente a isso, a presente pesquisa se propõe a apresentar o Ciclo de Ensino e Aprendizagem da Escola Australiana de Sidney, vinculado a Linguística Sistêmico-Funcional, como instrumento teórico-metodológico para viabilizar o trabalho com a produção textual. Esse trabalho nasce das reflexões empreendidas nos momentos de Estudo do Projeto de Extensão “Contribuições do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para a Produção Textual no Ensino Médio: uma abordagem sistêmico-funcional” coordenado pela Profa. Dra. Cícera Alves Agostinho de Sá, vinculado a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), entidade mantida pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Amparados no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, tais como Rottava (2012) e Sá e Silva (2024), objetivamos refletir as contribuições do CEA para as aulas de Redação na Educação Básica. Assim sendo, este trabalho se soma às demais reflexões acerca das circunstâncias que circundam o trabalho com o texto, promovendo a ampliação dos estudos que podem contribuir com a evolução das práticas de ensino.

INTRODUÇÃO

A Produção de Textos é um eixo de linguagem básico no processo de letramento em língua materna (Brasil, 2017). Desde a publicação dos PCN's (Brasil, 1997), o currículo já orientava que o trabalho com a produção de texto era um dos pontos centrais dentro da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), esse pressuposto foi reafirmado e ampliado, conforme disposto a seguir.

“Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2017, p. 80.)

A BNCC (Brasil, 2017), que se configura como um documento normatizador que precisa ser considerado na elaboração do currículo define que a unidade fundamental do estudo de Língua Portuguesa deve ser o texto. Nessa perspectiva, o professor desse componente curricular precisa destinar boa parte do tempo pedagógico desse componente ao processo de apropriação da escrita.

Entretanto, mesmo destinando tempo e recursos, a prática de Produção de Textos ainda se constitui como um desafio na jornada acadêmica da maioria dos estudantes. Não raro, encontramos discentes que mesmo submetidos a 12 anos imerso no processo formativo da Educação Básica, afirmam não conseguir ou mesmo ter dificuldades para produzir um texto dos mais variados gêneros. Tal realidade deve despertar o olhar sensível dos professores e gerar uma reflexão em torno das dificuldades que circundam o processo da escrita em sala de aula. Nessa perspectiva, é válido avaliar os métodos empregados em sala de aula que, ano após ano, reproduzem as mesmas práticas tradicionais que, aparentemente, já não produzem os resultados esperados.

Nesse contexto, este trabalho surge das problematizações e contribuições decorrentes da implementação do projeto de extensão “Contribuições do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para a Produção Textual no Ensino Médio: uma abordagem sistêmico-funcional” coordenado pela Profa. Dra. Cícera Alves Agostinho de Sá, no qual atuei como bolsista. Durante os encontros de estudo e pesquisa, sempre procurávamos problematizar como tem sido a abordagem do professor em sala de aula ante o trabalho com a Produção de Textos. Atendendo a uma proposição de sua proponente, em sintonia com discussões e reflexões realizadas nos encontros formativos semanais, o presente projeto estruturou seus trabalhos na proposição teórico-metodológica do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, vinculado a Linguística Sistêmico-Funcional.

Em meados da década de 80, pesquisadores da Escola de Sidney, na Austrália, observaram que os estudantes apresentavam níveis diferentes de aprendizagem, mesmo submetidos a igual processo de ensino. Diante disso, foram elaboradas um conjunto de atividades visando nivelar o processo de ensino e aprendizagem, como também acessibilizar a aquisição do conhecimento, conforme afirma Rose e Acevedo (2017, *apud* Sá e Silva, 2024):

A implementação das atividades propostas nos estágios que integram o ciclo acelera a aprendizagem dos estudantes que apresentam diferentes níveis de letramento, contribuindo com a construção de um processo de domínio da linguagem mais equitativo. (Rose e Acevedo, 2017, *apud* De Sá e Silva, 2024, p.3)

Considerando esse objetivo inicial, conforme exposto pelos autores, a Pedagogia de Gêneros estrutura-se em três projetos, à saber: *Writing Project* e *Language and Social Power*, *Write It Right*, e *Reading to Learn* (R2L). Dentro deste contexto Rothery (1994, 1996) desenvolveu o CEA composto de três estratégias (ciclos) metodológicos principais: Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Independente. (Rose; Martin, 2012, p.66 *apud* Sá e Silva, 2024).

Figura 1: Estágios e Estratégias do Ciclo de Ensino e Aprendizagem



Figura adaptada por Santorum, 2019, p. 87, de Martin e Rose, 2012, p. 147.

Os estudos e resultados das atividades realizadas sob a perspectiva da Escola de Sidney sob o arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional apontam que a leitura é base fundante para a escrita. Portanto, alunos que leem mais escrevem melhor. Tal reflexão vai de encontro ao proposto pela BNCC (Brasil, 2017) que propõe um trabalho integrado dos quatro eixos de linguagem. Na maioria das vezes, o que vemos em contextos de sala de aula é o trabalho isolado da leitura e da escrita, bem como no domínio da Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica, como se fosse processos independentes e não estivessem interligados.

Sendo o processo de Produção de Textos uma importante prática no processo de ensino e aprendizagem, pautado no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, esse estudo se propõe a analisar qualitativamente as contribuições do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para a produção textual na Educação Básica.

As seções que seguem neste texto objetivam apresentar detalhadamente os aspectos metodológicos do Ciclo de Ensino e Aprendizagem, bem como apresentar breves considerações acerca de nosso trabalho desenvolvido utilizando-o. Considerando este propósito, procuramos de maneira direta representar nossas positivas impressões e eminentes recomendações quanto à utilização do CEA em sala de aula.

Aspectos práticos na utilização do Ciclo de Ensino e Aprendizagem

Conforme exposto na Figura 1, o Ciclo de Ensino e Aprendizagem desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Sidney, na Austrália, com o objetivo de equiparar os níveis de aprendizagem entre discentes constitui-se como um aporte teórico-metodológico, cuja metodologia integra as práticas de linguagem relativas aos quatro eixos linguísticos, que pauta o trabalho com o texto como orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e está estruturado em 3 etapas que comportam 3 estratégias cada, conforme descritas a seguir.

Nesse contexto, a primeira etapa é composta de 3 estratégias: Preparação para leitura, Construção Conjunta e Construção Individual. Essa primeira etapa é o momento de (des)construir e moldar o conhecimento prévio que os discentes trazem em sua bagagem sociocultural. Ao contrário das metodologias empregadas na abordagem tradicional do ensino, não pautamos nossa abordagem inicial nos aspectos estruturais do texto, mas na leitura, reafirmando o que foi disposto na seção anterior, que a leitura é pressuposto para a escrita.

Na etapa de Preparação para a Leitura acontece um contato inicial com o gênero textual que será trabalhado. O professor que nessa abordagem assume o papel de um leitor mais experiente e consequentemente mediador do processo de construção do conhecimento deve selecionar um texto que exemplifique o gênero textual que será abordado e mediar a leitura, e, consequentemente, o estudo desse texto. O objetivo dessa estratégia não é trabalhar de imediato a estrutura do texto, mas realizar uma sondagem para aferir o olhar sensível dos discentes e buscar entender o que eles compreendem e identificam a partir da leitura do texto. Conforme Rodrigues e Sá (2025):

“O intuito aqui é envolver todos os alunos através de uma discussão simples e que integre a contribuição de todos. Feito isso, o professor poderá ainda apresentar o contexto social de uso do gênero que está sendo estudado, mostrando a serventia social que o mesmo desempenha. Ao final deste momento o professor sonda o que os estudantes conseguem identificar previamente como estrutura textual daquele gênero” (Rodrigues e Sá 2025, p. 4).

Assim sendo, nesse momento o professor deve concentrar sua atenção também em explicar a função do texto em estudo e não apenas sua forma estrutural. A abordagem do propósito comunicativo do texto em estudo se confirma como uma ação inovadora, visto que geralmente o estudo começa pela pormenorização dos elementos que integram a arquitetura do gênero em pauta.

Na segunda estratégia, Construção Conjunta, a atividade volta-se para a primeira atividade de produção. Todavia, na contramão do que é empregado tradicionalmente, essa produção não é individual, mas coletiva. O professor deve instigar seus alunos a produzirem coletivamente um texto do gênero em estudo a partir dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo da primeira estratégia, como também construídas a partir de outras experiências escolares e sociais. Nesse trabalho, cada discente pode apresentar sua contribuição para o texto e o professor tem a missão de articular essas contribuições na tentativa de sistematizá-las.

O intuito de uma produção conjunta nesse processo é justamente instigar a cooperatividade e a aprendizagem coletiva que serve de base para a produção individual. Ademais, a contribuição do professor ajuda os estudantes a compreenderem como devem estruturar sua escrita.

É evidente que o texto não será perfeito, nem de acordo com os padrões exigidos pelo gênero, haja vista que a estrutura textual ainda não foi detalhada. Entretanto, essa escrita inicial serve de base para as demais, tendo em vista que afirmamos que para o desenvolvimento da escrita a prática é um dos elementos essenciais.

Por fim, a última estratégia da etapa 1 é denominada Produção Individual. No domínio dessa estratégia, após ter construído um texto inicial junto a turma, o discente é mobilizado a utilizar seus conhecimentos na construção de um texto que esteja de acordo com o gênero estudado até o momento. Após a discussão acerca da temática do texto e sua função social, bem com a produção conjunta e guiada, o aluno terá melhor subsídio teórico para produzir de maneira independente o seu texto.

Na segunda etapa temos outras três estratégias: Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual. Esse segundo momento do aporte teórico-metodológico direciona sua atenção ao estudo da estrutura textual, bem como ao processo de reescrita dos textos já produzidos. Este é o momento de aprimorar os textos e adequá-lo ao padrão exigido pelo gênero, uma vez que já se compreendeu sua função social.

A primeira estratégia da segunda etapa é a Leitura Detalhada. Nesta estratégia as atividades se concentram no estudo aprofundado das estruturas textuais. Logo, este estudo parte do texto. O professor, enquanto leitor experiente, escolhe um outro texto de mesmo gênero e guia a turma no processo de leitura do texto. Essa leitura deve ser modalizada para que os estudantes procurem identificar, ao longo do texto, a forma textual que a escrita do gênero exige.

Por conseguinte, após a leitura do texto o professor direciona a exposição oral das estruturas textuais para que os estudantes possam apropriar-se da arquitetura do texto trabalhado. Essa exposição só acontece agora, pois o objetivo inicial é que os discentes primeiro conheçam a função social do texto para que, depois, se apropriem de sua estrutura.

Nesse contexto, temos a segunda estratégia da etapa 2, Reescrita Conjunta. Essa estratégia dedica-se ao processo de reelaboração coletiva do texto produzido por pares, com a mediação do professor, na segunda estratégia da etapa 1. Após o estudo das estruturas do texto, o professor mobiliza os alunos a identificarem em que aspectos podem contribuir com a qualificação do texto produzido, afim de uma melhor apropriação das estruturas e aprimoramento da escrita.

Por fim, a última estratégia do ciclo 2 dedica-se a Reescrita Individual. Nesse momento, após apropriar-se do conhecimento construído ao longo do percurso, o discente dedica-se à reescrita de seu texto, procurando contribuir com a melhoria da forma textual para adequá-lo ao exigido para o gênero. Em alguns casos, o aluno não tem ainda sensibilidade de identificar o que precisa ser melhorado, então, cabendo ao professor orientar como começar, de modo que o docente atua como mediador no processo.

Assim sendo, após a apropriação dos aspectos textuais do gênero em estudo, entra em pauta os estudos dos aspectos léxico-gramaticais do texto. Na maioria das vezes, em sala de aula, esses aspectos são priorizados ante as atividades relativas às demais estratégias já contempladas, entretanto, entendemos que o estudo gramatical deve partir do texto produzido pelo estudante, uma vez que este pode se confirmar como a unidade fundamental do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, conforme defende Geraldi (1991). Para este estudo, o aporte teórico-metodológico do CEA dispõe de outras três estratégias.

Na primeira estratégia da etapa 3, temos a Produção de Orações. Essa estratégia dedica-se ao estudo das estruturas sintáticas intraoracionais, possibilitando aos estudantes apreender como são organizadas as palavras dentro da oração e, conseqüentemente, dentro do parágrafo, ação importantíssima para a organização da escrita e sua posterior sistematização no gênero textual corrente. Para essa atividade, orientamos que seja feito um trabalho com base no texto produzido pelo aluno, indo também de encontro ao que afirma o Geraldi (1991) quando na obra “O texto na sala de aula” afirma que o trabalho com os aspectos gramaticais deve ser feito a partir do texto pelo discente produzido.

Assim, a partir de nossa experiência, orientamos que o professor faça um mapeamento dos desvios mais recorrentes nos textos dos discentes. Não cabe aqui trabalhar todos os desvios, simultaneamente, tendo em vista que tempo pedagógico é muito restrito, além da capacidade de apreensão da maioria dos estudantes não favorecer essa abordagem de todos os problemas em um único ciclo. Portanto, faz-se necessário mapear os desvios recorrentes para que o docente viabilize a sistematização do trabalho.

Nesse contexto, utilizar o texto dos discentes como objeto de análise ajuda a trazer o estudo gramatical para o campo da concretude, já que outro grande entrave do trabalho docente em Língua Portuguesa é o estudo gramatical dissociado do texto, uma vez que os conhecimentos gramaticais construídos ao longo do tempo são apresentados de modo abstrato, baseados na lógica, distantes de uma aplicação efetiva, que incide em uso social.

Na sequência, o CEA propõe a estratégia que se dedica ao estudo da Ortografia. Nessa estratégia, semelhante a anterior, os estudos dedicam-se ao estudo da ortografia do texto. Novamente, orientamos que o professor realize o mapeamento dos desvios ortográficos mais recorrentes e utilize estratégias semelhantes no trabalho didático.

Por fim, temos uma estratégia que se dedica a Escrita de Orações. Nesse momento, após construir o conhecimento acerca dos aspectos léxico-gramaticais, é momento de fazer a revisão gramatical do texto. Essa revisão é feita pelo próprio discente ou mesmo entre pares, oportunizando fazer uma terceira reescrita do texto, procurando adequá-la ao exigido pela tradição gramatical. Esse processo de escrita e reescrita, além de desenvolver a autonomia discente no processo de estudo, propicia a apropriação dos gêneros textuais e não apenas sua reprodução.

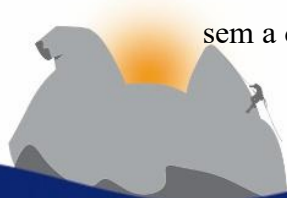
Outrossim, reiteramos que o aporte teórico-metodológico proposto pela escola australiana de Sidney, amparada no aporte da Linguística Sistêmico-Funcional, é uma abordagem que não se limita ao proposto. Assim, a organização das estratégias pode ser revista e adequada a realidade da sala de aula. Entretanto, não podemos desvincular o estudo da forma ao da função, para não descaracterizarmos e desvincularmos a metodologia de seu aporte teórico.

Portanto, com base no exposto, apresentamos a seguir algumas considerações acerca da utilização da metodologia, bem como seus limites e possibilidades.

Considerações Finais

Em face do exposto, consideramos que o Ciclo de Ensino e Aprendizagem é um caminho seguro e uma metodologia eficiente que pode ser empreendida pelo professor da Educação Básica no trabalho com a produção de texto, unindo a ela o trabalho com as demais práticas relativas aos eixos de linguagem.

Essa proposta nos parece pertinente ainda, porque conforme disposto por Sá e Silva (2023), as metodologias empregadas até o momento ainda não têm gerado o resultado esperado pelos professores e ano após ano, os discentes vêm reproduzindo a escrita conforme padrões, sem a devida apropriação da forma e da função dos textos.



Aliado a isso, com a metodologia do CEA que pressupõe a leitura como base para o domínio da escrita, acontece o trabalho integrado das práticas relativas aos quatro eixos de linguagem tendo como unidade fundamental de análise o texto, conforme sugere Bezerra e Reinaldo (2013) ao propor a categoria das atividades epilinguísticas.

Ao fazer o estudo da proposta teórico-metodológica do CEA torna-se perceptível que grande parcela de tempo é empregada no estudo e escrita do texto. Entretanto, ano após ano os discentes vêm sendo submetidos a metodologias que não dão resultados esperado, apenas produzindo textos em quantidade para atender exigências administrativas.

Portanto, faz-se necessário que o professor analise se pretende pautar seu trabalho na produção com quantidade ou se prefere possibilitar que seus alunos se apropriem da forma e função dos gêneros textuais e produzam com qualidade, conhecendo o seu uso prático.

Considerando que o Ensino Superior desempenha a função de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a democratização do acesso ao conhecimento, fortalecendo, assim, a educação em um contexto de neoliberalismo educacional, esta pesquisa configura-se como um instrumento capaz de auxiliar o professor da Educação Básica a transformar o espaço da sala de aula em um ambiente mais produtivo, em sintonia com a redução das desigualdades entre os estudantes. Nessa perspectiva, busca-se a construção de uma educação libertadora, que promova a emancipação intelectual dos sujeitos, conforme defende Luckesi (1994) em sua obra *Filosofia da Educação*.

É oportuno também retomar que a discussão aqui proposta fundamenta-se, sobretudo, em experiências vivenciadas no âmbito da coordenação e atuação no projeto de extensão “Contribuições do Ciclo de Ensino e Aprendizagem para a produção textual no Ensino Médio: uma abordagem sistêmico-funcional”, proposta que problematiza e amplia as possibilidades de trabalho com o texto a partir dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, que, sem desconsiderar a estrutura linguística, propõe uma abordagem articulada à função das construções, compreendendo-as como os elementos que se realizam na constituição dos textos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Cipriano Carlos Luckesi. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

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

ROTTAVA, Lucia; SANTOS, Sulany Silveira dos; TROIAN, Izadora Chagas. A pedagogia de gêneros em contexto brasileiro: um panorama de pesquisas que empregam o Ciclo de Ensino e Aprendizagem. **Revista signo. Santa Cruz do Sul, RS. Vol. 46, n. 86 (maio./ago. 2021), p.[7-22], 2021.**

SÁ, Cícera Alves Agostinho de; SILVA, Roberto Cláudio Bento de. **A exposição e a discussão em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: uma análise sistêmico-funcional**, 2024, no prelo.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

RODRIGUES, SAMUEL FERREIRA; SÁ, Profa. Dra. Cícera Alves Agostinho de. **ENSINO DE GRAMÁTICA APLICADO AO TEXTO À LUZ DO CEA: UMA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL**. In: Anais do XV Fórum Internacional de Pedagogia (XV FIPED). Anais...Serra Talhada (PE) AESET, 2025. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xv-forum-internacional-de-pedagogia-xv-fiped-502395/1101461-ENSINO-DE-GRAMATICA-APLICADO-AO-TEXTO-A-LUZ-DO-CEA--UMA-PERSPECTIVA-SISTEMICO-FUNCIONAL>. Acesso em: 30/03/2026



