

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O GÊNERO FÁBULA NO ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

SILVA, Joselita Maria Silva e. – EM Alcides Pereira dos Santos/Rondonópolis-MT.
Joselita.silvaesilva@hotmail.com.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. – UFMT/Rondonópolis-MT.
kjc@terra.com.br.

Agência financiadora: REUNI
Eixo temático: Alfabetização e Infância

RESUMO

A pesquisa, com metodologia de intervenção, objetivou analisar a contribuição das sequências didáticas no ensino do gênero fábula para alunos da 3ª fase do I ciclo de uma escola pública. Embasaram o estudo Bakhtin, Dolz, Noverraz e Schneuwly. Os resultados mostraram que o ensino por meio de sequências didáticas possibilita ao aluno uma melhor aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: Gênero textual. Sequência didática. Produção textual.

ABSTRACT

The poll, with intervention methodology, aimed to analyze the contribution of didactic sequences in the teaching of genre fable for students of the third phase of the first cycle of a public school. Published the study Bakhtin, Dolz, Noverraz and Schneuwly. The results showed that teaching through didactic sequences, allows the students a better learning of writing.

Keywords: Textual genre. Didactic sequence. Textual production.

Introdução

Relatamos, aqui, uma pesquisa de intervenção realizada com alunos da 3ª fase do I ciclo de uma escola municipal de Rondonópolis-MT. Os conceitos de gênero discursivo e enunciados na perspectiva de Bakhtin, bem como o conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, estão presentes nesse trabalho.

Desta forma, o objetivo do estudo foi analisar a contribuição das sequências didáticas para o aprendizado do gênero de texto fábula pelos alunos dessa fase do Ensino Fundamental.

No decorrer de nossa docência, notamos que as crianças se sentiam pouco motivadas a produzir textos, embora estivessem alfabetizadas. Essa resistência à produção escrita, muitas vezes, advinha de comandos não compreendidos pelo aluno, certo receio em “errar”, pois a cobrança era muita ou, até mesmo, a solicitação de uma produção que esteja distante de sua realidade. Com relação a isso, Cagliari (2009, p. 29) nos afiança que “Há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo”.

Leal e Melo (2007, p. 20) afirmam que a competência em produzir textos ocorre por meio do contato e da leitura de diferentes textos e que para ensinar a escrever textos é preciso que os alunos, na escola, sejam confrontados com situações de escrita semelhantes àquelas fora dela, o que nos leva a pensar que atitudes didáticas como essas poderiam diminuir as dificuldades.

Algumas inquietações nos motivaram a investigar o fenômeno da produção de textos, dentre elas o fracasso escolar que se presentifica no baixo desempenho da produção escrita por parte de alguns de nossos alunos; a escola, que nem sempre tem dado conta de formar escritores críticos e competentes, capazes de atuarem numa sociedade letrada como a nossa e a dúvida de que se o trabalho com a escrita de textos fosse intensificado consolidaria a aprendizagem e como isso poderia ser realizado.

Tais questões, correlacionadas à escrita, levaram-nos a realizar o estudo, com o qual pretendíamos avançar nos conhecimentos relativos ao ensinar/aprender a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para Bakhtin (2011), o uso da língua acontece por meio de enunciados orais e escritos e as ações sócio-comunicativas determinam esses enunciados, isto é, a linguagem é constituída na interação verbal de sujeitos com o fenômeno social. Assevera o autor (2011) que os gêneros discursivos são tipos de enunciados elaborados pela língua e sua diversidade é grande, pois a atividade humana também é multiforme.

Se na modalidade oral os alunos são bastante hábeis, o que lhes falta para serem bons escritores? Intensificar o trabalho de produção de textos seria uma possibilidade, afinal, as crianças necessitam de contato constante com a escrita. Porém, precisa ser feito com planejamentos como a mediação do professor e atividades adequadas às necessidades do grupo, pois do contrário, como numa via de mão dupla, incorrer-se-á na possibilidade de fazer com que alguns alunos abominem a escrita de textos e, como nos assegura Cardoso (2008, p.

128), o texto escolar se configurará como cumprimento de tarefa e, para o aluno, quanto mais rápido ele puder resolvê-la, melhor será.

A seguir, apresentamos o embasamento teórico que sustentou a pesquisa.

Concepções teóricas da pesquisa: o embasamento de Bakhtin, Dolz, Noverraz e Schneuwly

Os gêneros do discurso são primários e secundários, ou simples e complexos (BAKHTIN, 2011, p. 263), sendo os primários tipos de diálogos orais, que estão presentes nas conversas se salão, em círculos de amigos ou entre familiares. Já os secundários ou complexos são os literários, os científicos e os publicísticos. São predominantemente escritos. Contudo, um gênero primário pode compor um secundário, como uma receita de bolo fazendo parte de um romance.

Ao falarmos, escolhemos um gênero de discurso, escolha essa que é feita de acordo com a situação comunicacional na qual estamos inseridos, ou seja, a seleção se dá por considerações temáticas, pela situação da comunicação discursiva, ou pela composição pessoal de cada participante. Bakhtin (2011, p.283) assevera, ainda, que se nós não dominássemos os gêneros discursivos, se eles não existissem, ou se precisássemos criá-los, pela primeira vez, a cada condição de comunicação, esta seria quase impossível.

Desta forma, falar é construir enunciados, visto que falamos por enunciados e não de maneira descontextualizada ou por frases, orações ou palavras desconexas e isoladas. Então, são os gêneros do discurso os responsáveis por estabelecerem comunicação, organizando nosso discurso, bem como as formas sintáticas, em enunciados inteligíveis.

Entender o enunciado como “*unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2011, p. 269), possibilita-nos compreender de maneira mais acertada a natureza das unidades da língua, as orações e as palavras, enquanto sistema. A língua integra a vida pelos enunciados e é através dos enunciados que a vida entra na língua, isso equivale a dizer que é no enunciado que a língua nacional se materializa individualmente. E, ainda conforme Bakhtin (2006, p.93), “[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)”.

Cada situação de comunicação determina o gênero discursivo a ser utilizado. Todo enunciado é individual e, por isso reflete a individualidade do falante ou do escritor, daí a dizer-se que o enunciado tem estilo individual.

O homem necessita da língua para expressar-se e a língua necessita de um falante e do objeto da fala para a comunicação. A autoria do enunciado não começa ou termina no locutor. O autor não tem domínio sobre o que seu interlocutor vai entender do seu discurso, assim, todo enunciado é uma resposta àquilo que o locutor presume. Bakhtin (2011, p. 271) nos assegura que seu interlocutor tem uma posição responsiva ativa, no momento que compreende o significado do discurso, ou seja, ele pode concordar ou discordar dele; pode completá-lo, aplicá-lo ou prepará-lo para utilizar em seu favor. Assevera-nos o teórico (2006, p. 95), que “Todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta”. O importante é que essa posição responsiva do ouvinte vai se constituindo durante o processo de audição e compreensão do enunciado e, algumas vezes, a partir da primeira palavra proferida pelo falante.

Portanto, o enunciado é preñado de expressividade e todo discurso tem um valor emocional, visto que as palavras não são vazias, elas estão compostas de expressões, ao que Bakhtin (2011, p. 298) chama de entonação expressiva, isto é, “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, ou seja, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”.

A entonação expressiva está presente no enunciado pedagógico, pois a linguagem de ensino do professor inexistente fora do enunciado. Portanto, as expressões de emoção, de juízo de valores ou outras, nascem da utilização no enunciado concreto. Brait e Melo (2006, p. 67) compreendem a enunciação como estando na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado. É como se ela, a enunciação, bombeasse energia de uma situação da vida para o discurso verbal. Para Brait e Melo (2006, p.68), “O enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. É, portanto, a interação que define sua forma e significado.

Desta forma, ensinar, aprender e empregar a linguagem, neste caso, o ensino da produção de textos, obrigatoriamente passam pelo aluno, sujeito da interação verbal e que compõe os estilos do discurso. Para produzir seu texto escrito, é necessário que ele conheça enunciados anteriores, pois, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

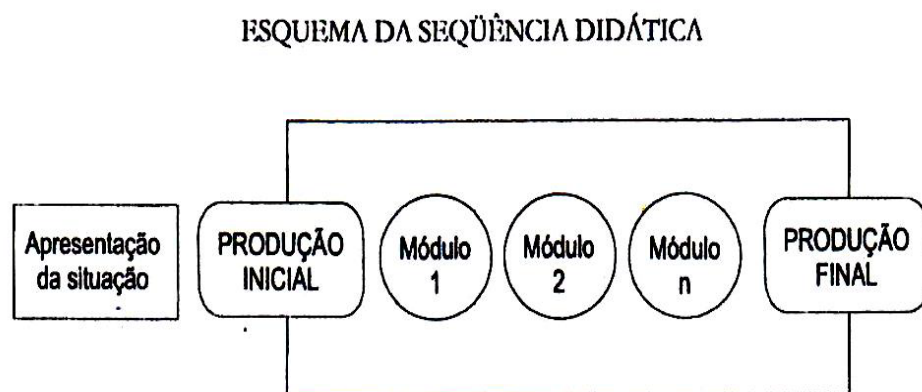
Para Marcuschi (2010), os gêneros textuais são eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois surgem à medida que as necessidades e atividades socioculturais do homem exigem. Também são fenômenos históricos, por estarem vinculados à vida cultural e social

das pessoas, o que pode ser observado, se compararmos a quantidade de gêneros que temos hoje às sociedades de antes do surgimento da comunicação escrita.

Se os gêneros textuais se fundamentam na teoria bakhtiniana, seu ensino, nesse estudo, se dá por meio das sequências didáticas, numa perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que apontam que uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, com a intenção de ajudar ao aluno a dominá-lo, possibilitando, assim, que ele fale ou escreva de maneira mais adequada.

De acordo com os autores, o esquema da sequência didática é formado pela **apresentação da situação**, a **produção inicial** e os **módulos**, finalizando com a **produção final**. A sequência didática tem movimento do complexo para o simples, pois começa com a apresentação da situação, quando o professor apresenta aos alunos o gênero que será trabalhado, passando pelos módulos e voltando ao complexo com a produção final, na qual serão avaliados os avanços obtidos pelos alunos.

Quadro 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 99.

Metodologia, sujeitos e instrumentos: os caminhos da pesquisa

No Brasil, a partir dos PCNs (1997), os gêneros textuais têm sido, em grande parte, fundamentadores do ensino-aprendizagem da produção textual que figuram nas instituições de ensino, bem como têm merecido rodas de discussões em encontros de educação. Assim, nossas inquietações como professoras que se deparam com crianças com dificuldade em

produzir textos coesos e coerentes, fez surgir o desejo de conhecermos de perto essas formas de resistência à produção escrita.

Diante do exposto, a pesquisa tenciona, de uma forma mais ampla, analisar a contribuição das sequências didáticas para o aprendizado dos gêneros pelos alunos da 3ª fase do 1º Ciclo e, como objetivos específicos, analisar aulas organizadas em sequência didática com foco em fábulas, para identificar quais conhecimentos foram mobilizados e os modos como os professores medeiam as atividades. Também investigar as relações entre as estratégias didáticas aplicadas com intervenção das sequências didáticas e os resultados sobre as capacidades de produção textual dos alunos e, por fim, avaliar os avanços em produção de fábulas por alunos participantes da sequência didática. O principal método de investigação foi a observação participativa, que nos possibilitou um contato mais estreito com o fenômeno investigado.

Os registros da observação foram feitos por meio de protocolos que, de acordo com Lüdke e André (1986), é a forma mais utilizada nos estudos de observação.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arão Gomes Bezerra, situada num bairro periférico de Rondonópolis-MT.

Os sujeitos da pesquisa foram os dois professores das duas turmas da 3ª fase do 1º Ciclo, além dos alunos dessas duas turmas, dois quais foram selecionados doze, seis de cada sala, para serem acompanhados mais de perto seus processos de aprendizagem do gênero fábula. Esses alunos foram classificados pelos professores, mediante critérios de avaliação do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM), como A (Acompanha), AB (Acompanha Bem) e C (Crítico). Portanto, foram analisadas as produções iniciais e finais de dois alunos A, dois AB e dois C de cada turma. Em ambas as salas foram 220 horas de observação.

De acordo com a avaliação SAEM inicial, o quadro a seguir demonstra o perfil dos alunos.

Quadro 2: Perfil dos alunos conforme avaliação SAEM Inicial (2013)

CLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS	ALUNOS TURMA A PROFESSOR ANTONIO	ALUNOS TURMA B PROFESSORA LUÍSA
A	5	10
AB	7	6
C	12	7
MC	0	0
TOTAL	24	23

Fonte: Dados da pesquisa.

As crianças das duas turmas tinham idade entre 8 e 9 anos e eram moradoras de bairros que circundam a escola e os instrumentos de coleta de dados foram os textos produzidos por elas no gênero fábula.

A escolha do gênero textual fábula

Como parte da metodologia da investigação, a pesquisadora se propôs a realizar reuniões de estudo com os professores, tematizando a questão dos gêneros textuais. No primeiro dia de estudos, usando o texto de Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo, “Produção de textos: introdução ao tema”, foi perguntado aos professores o que eles entendiam como gênero textual:

LUÍSA: Pra mim são os diferentes tipos de textos que a gente vê, porque existe diferença de um texto pra outro, né? É os diferentes são fábulas, aí vêm os textos narrativos, contos...

ANTÔNIO: Até música, né?

LUÍSA: Música, receita, tudo é diferente um do outro. Mesmo quando a gente fala assim: Ah! É um gênero textual. Você lendo um texto você já sabe do que se trata.

ANTÔNIO: Sabe diferenciar, né, que texto que é.

LUÍSA: E antes quando nós estudamos, não era falado em gêneros textuais.

ANTÔNIO: Só se falava que era texto e pronto. Vamos trabalhar um texto.

LUÍSA: É, vamos trabalhar um texto. E até quando eu comecei a ouvir falar em gêneros textuais eu encontrei dificuldades até entender o que era...

ANTÔNIO: O que era, como se trabalhava esses textos, né?

PESQUISADORA: É. E então, nesse texto elas falam “eu costumo escrever e-mail, MSN, ofício e cartas e notas”. Então tudo isso...

LUÍSA: É um gênero.

Vemos que os professores têm noções sobre gêneros textuais, pois, de acordo com entrevista, ambos trabalhavam diversos portadores de textos com suas turmas.

PESQUISADORA: Com que frequência você trabalha os gêneros textuais?

LUÍSA: Sempre. Todos os dias nós estamos passando, principalmente a poesia. Eu gosto muito de trabalhar a poesia com eles e trabalhando poesia, já trabalha gramática junto, a ortografia.

Os professores, sujeitos da pesquisa, em entrevista, nos informaram sobre o que gostariam de trabalhar com seus alunos em termos de gêneros textuais, ficou decidido que seria apresentado a eles o gênero textual fábula. Esse gênero foi sugerido pela professora Luísa durante a entrevista semiestruturada, inicial e individual:

PESQUISADORA: Em quais gêneros textuais seus alunos apresentam maior dificuldade de aprendizado?

LUÍSA: [...] no primeiro momento eles vão apresentar mais dificuldade vai ser em fábulas, porque ainda não têm conhecimento sobre fábulas, então eles vão apresentar dificuldades nestes gêneros que eles ainda não conhecem [...]

PESQUISADORA: Então, que gênero textual você gostaria de trabalhar com eles?

LUÍSA: Eu acredito que um gênero que despertará mais a atenção deles será a fábula. Eu gostaria de trabalhar a fábula, porque é rica em ensinamento e como aparecem os animais, eles vão gostar e aprender muito.

Também o professor Antônio manifestou o desejo de trabalhar o gênero fábula com seus alunos, conforme trecho de sua entrevista inicial.

PESQUISADORA: Se fosse para ensinar um gênero textual específico para seus alunos, qual você escolheria? Qual você imagina que iria despertar a atenção deles?

ANTÔNIO: Eu não trabalhei ainda neste ano, só nas leituras deleite, mas eu pretendo trabalhar fábulas, porque eu percebo que eles gostam de histórias. Eles conseguem guardar na memória as histórias lidas pra eles, então eu acredito que a fábula pode ensinar bastante pra eles.

Assim, a escolha da fábula se deu por iniciativa dos professores que já tinham a ideia de trabalhar o gênero no decorrer do ano letivo de 2013.

De acordo com o quadro de aspectos tipológicos de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 121), a fábula pertence à ordem do narrar, pois, conforme os autores (2004, p. 120), “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis”. Os teóricos informam ainda, que estes aspectos tipológicos respondem a três critérios: domínios sociais de comunicação, que correspondem às finalidades sociais atribuídas ao ensino; capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados, que são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações; e os exemplos de gêneros orais e escritos. Para os autores (2004, p.121) o conto maravilhoso, a lenda, a narrativa de aventura, de ficção científica, de enigma, a novela fantástica e o conto parodiado, pertencem, assim como as fábulas, à ordem do narrar.

Segundo Coelho (2000, p.164),

Há ainda uma multiplicidade de formas narrativas que vêm, desde a origem dos tempos, e que [...] consideramos também como pertencentes à grande área do gênero ficção, e às quais definimos como *formas simples*.

Escreve a autora (2000, p. 164) que se consideram *formas simples certas* narrativas que surgiram há milênios e de forma anônima, que circularam entre os povos da Antiguidade e, com o passar do tempo, transformaram-se no que hoje conhecemos como tradição popular. Afirma ainda, a autora (2000, p. 165), que

São *formas simples* porque resultaram de “criação espontânea”, não-elaborada - diferentes, por exemplo, dos romances medievais ou das novelas de cavalaria, que apresentam uma forma ainda rudimentar, mas artisticamente elaborada. Pela simplicidade e autenticidade de vivências que singularizam essas narrativas, quase todas elas acabaram assimiladas pela literatura infantil, via tradição popular.

E as fábulas são exemplos dessas *formas simples*. De acordo com Coelho (2000, p. 165),

Fábula (lat. *fari* = falar e gr. *phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer.

Em conformidade com Coelho (2000, p. 167), o que distingue a fábula das demais formas metafóricas ou simbólicas é a *presença do animal*, que assume característica humana e exemplar. Também os personagens são símbolos, pois representam “algo no contexto universal (por exemplo: o *leão*, símbolo de força, majestade, poder; a *raposa*, símbolo da astúcia; o *lobo*, símbolo do poder despótico; etc.)”.

Para desencadear o trabalho, os professores das duas turmas apresentaram as fábulas aos seus respectivos alunos, explicando-lhes as características desse gênero, como título, animais personificados, moral da história e narrador em 3ª pessoa. Diariamente eram lidas fábulas para as crianças, bem como as leituras deleite feitas por eles próprios eram do gênero.

A sequência didática foi de catorze dias, em cujos módulos foram trabalhadas atividades baseadas nos problemas que surgiram na primeira produção, como a falta de animais personificados, moral da história e marcas da oralidade nos textos.

A coleta dos textos ocorreu depois da apresentação da situação, isto é, a apresentação da fábula, de acordo com os estudos fundamentados nas sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Foram elaboradas atividades de interpretação textual, reestruturação e produção coletiva de uma fábula, de acordo com o quadro seguinte, que demonstra a síntese do que foi trabalhado na sequência didática.

Quadro 3: Síntese das atividades da sequência didática

DIA/MÊS	ATIVIDADES
27/05	Apresentação da situação com leituras de fábulas e explicação sobre as características do gênero fábula.
28/05	Leitura e interpretação oral de fábulas; distribuição de textos para leitura e familiarização com o gênero; produção inicial da fábula.
29/05	Leitura e interpretação oral de fábulas; leitura das fábulas distribuídas aos alunos na aula anterior; leituras de fábulas na biblioteca escolar pelos alunos e bibliotecária com discussão sobre o texto.
03/06	Leitura e interpretação oral e escrita de fábula; entrega das produções iniciais para os alunos analisarem; ilustração de fábula.
04/06	Início dos módulos: leitura de fábula por meio de cartaz; atividade de consolidação da fábula “A pomba e a formiga”.
05/06	Leitura de fábulas na biblioteca; leitura e interpretação oral e escrita da fábula “O lobo e o burro”; pesquisa em dicionários de palavras da fábula, desconhecidas pelos alunos.
10/06	Leitura e interpretação oral de fábula; reestruturação de fábulas criadas pelos alunos.
11/06	Leitura e interpretação oral de fábula; texto explicativo sobre o gênero.
12/06	Leitura e interpretação oral e escrita de fábula.
17/06	Leitura e interpretação oral de fábula; reestruturação de fábulas criadas pelos alunos, com ênfase nos sinais de pontuação e parágrafo.
18/06	Leitura e interpretação oral de fábula; produção coletiva de fábula.
01/07	Leitura e interpretação oral e escrita de fábula; pesquisa em dicionários de palavras da fábula, desconhecidas pelos alunos.
02/07	Leitura e interpretação oral e escrita de fábula; agrupamento dos alunos em duplas por nível de conhecimento (alunos A ou AB com alunos C) para trabalharem a interpretação do texto.
03/07	Leitura de fábula; produção final do gênero fábula.

Fonte: Dados da pesquisa.

A apropriação do gênero fábula

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), o gênero discursivo apresenta três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. No caso da fábula, a primeira dimensão se refere ao conteúdo didático moralista dessa. A segunda dimensão são os elementos que constituem o gênero fábula, como o título, a presença de animais personificados, a moral da história e o narrador em 3ª pessoa. Quanto ao estilo, esse se dá pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

De acordo com as entrevistas finais com os professores, ao serem indagados sobre se a intervenção da pesquisa contribuiu de alguma forma para o aprendizado de seus alunos, a professora Luísa respondeu: “Sem dúvidas houve grande contribuição, pois notamos que a cada passo as crianças foram criando novos textos e desenvolvendo ainda mais a leitura e a participação”. A resposta do professor Antônio foi: “Com certeza, contribuiu com a leitura, a escrita e até com a oralidade”.

O quadro seguinte sintetiza tais aprendizagens:

Quadro 4 - Quadro comparativo da apropriação da fábula

ALUNO/TURMA	CLASSIFICAÇÃO SAEM	ADEQUAÇÃO AO GÊNERO PRODUÇÃO INICIAL	ADEQUAÇÃO AO GÊNERO PRODUÇÃO FINAL
RICARDO A	AB	COMPLETAMENTE	COMPLETAMENTE
JULIANA A	AB	COMPLETAMENTE	COMPLETAMENTE
WILLIAM A	A	COMPLETAMENTE	COMPLETAMENTE
MANUELLE A	A	NÃO ADEQUADO	COMPLETAMENTE
MYLA A	C	NÃO ADEQUADO	NÃO ADEQUADO
JONATHAN A	C	NÃO ADEQUADO	NÃO ADEQUADO
TIAGO B	AB	PARCIALMENTE	COMPLETAMENTE
TÂNIA B	AB	PARCIALMENTE	COMPLETAMENTE
JULIANO B	A	NÃO ADEQUADO	NÃO ADEQUADO
ALÍCIA B	A	NÃO ADEQUADO	COMPLETAMENTE
CATERINA B	C	NÃO ADEQUADO	NÃO ADEQUADO
MARCOS B	C	NÃO ADEQUADO	PARCIALMENTE

Fonte: Dados da pesquisa.

Alunos que não escreviam, aos poucos foram se apropriando da escrita e foi possível notar a evolução de suas produções ao compararmos com as primeiras.

Com relação à fábula, a criatividade dos estudantes foi bastante exercitada, pois mesmo produzindo textos sustentados em outros, souberam criar e dar seu traço pessoal à escrita. Ao escreverem a moral da história, nas produções iniciais, alguns alunos não souberam fazê-la concordar com o texto, ou mesmo deixar um ensinamento ao final. Já nas produções finais a moral da história estava presente, porém, nos textos de alunos que ainda estavam se apropriando da escrita, ela continuou sem ligação com estes. No geral, pode-se dizer que o ensino por meio das sequências didáticas dota o aluno de conhecimentos em torno do gênero de texto abordado pelo professor, o que poderá proporcionar melhoras na escrita e na leitura, bem como na oralidade.

Considerações

Trabalhar com crianças é como plantar sementes e vê-las crescer e produzir frutos. Com a pesquisa não foi diferente, pois tivemos a oportunidade de ver essa sementeira frutificando. Pudemos ver os avanços dos alunos desde o período da observação até o momento da produção final do gênero textual trabalhado.

O esforço da pesquisa foi gratificante, pois estar ao lado de crianças nos ensina muito sobre seus comportamentos, sonhos e necessidades pedagógicas. Ensina que é preciso enxergar para além do papel escrito, que erros gráficos ficam em segundo plano quando o que se deseja é o envolvimento do aprendiz com a escrita e com seu lugar de cidadão consciente de seus direitos e obrigações, que atua criticamente na sociedade que o circunda.

Nosso objetivo era analisar a contribuição das sequências didáticas para a aprendizagem dos gêneros discursivos pelos alunos e foi constatado que houve progressos na escrita desses estudantes. Como vimos, de acordo com os professores, na entrevista final, a intervenção da pesquisa contribuiu para que os alunos lessem e escrevessem melhor, bem como tiveram sua participação em eventos de oralidade melhorados.

Após a sequência didática, os alunos fizeram a produção final, na qual deveriam demonstrar o que haviam aprendido nos módulos. Alguns alunos tiveram um avanço significativo na produção do texto no gênero. Todavia, o mais importante, é que estudantes que estavam ainda em processo de apropriação da escrita avançaram satisfatoriamente.

Embora as produções dos alunos Myla e Marcos não tenham atingido a adequação necessária à apropriação do gênero fábula, suas escritas melhoraram sensivelmente, o que era desejado e previsto na intervenção.

Assim sendo, o problema da pesquisa consistiu em saber como o ensino de produção textual baseado em sequências didáticas poderia influenciar na apropriação dos gêneros textuais pelos alunos. Influenciou na medida em que as atividades da sequência didática auxiliaram alguns dos alunos a se apropriarem do gênero fábula e, conseqüentemente, da escrita. Isso ocorreu devido ao caráter modular, às possibilidades de diferenciação decorrentes desse ensino e à relação com outras dimensões de ensino da língua que são pontos essenciais da sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.96). Isso inclui o objetivo que tentamos alcançar com o estudo.

As sequências didáticas, como instrumento pedagógico, interferiram de maneira positiva na aprendizagem dos gêneros discursivos, permitindo que os estudantes desenvolvessem suas habilidades de escrita, melhorando sensivelmente a comunicação e, no decorrer da pesquisa, pudemos acompanhar o desenvolvimento desses alunos que foram se envolvendo com os textos, lendo e produzindo o gênero fábula.

A quase ludicidade dos textos no gênero encantou as crianças e, provavelmente por esse fato, envolveu-os de uma forma que quase todos foram apropriando-se do gênero sem se darem conta de que estavam aprendendo.

A relação entre as estratégias de ensino por intermédio das sequências didáticas e os resultados sobre as capacidades de produção textual dos alunos foram perceptíveis quando seus textos finais receberam uma dose maior de criatividade. Essa criatividade se presentificou mesmo nas produções dos alunos que ainda não haviam se apropriado completamente do gênero. Uma das possibilidades de isso ter ocorrido foi o fato de que os estudantes ouviram muitas fábulas, enriquecendo, assim, o repertório de palavras e a imaginação deles.

Cardoso (2002, p. 96) observa que a aprendizagem da linguagem situa-se entre as práticas e as atividades de linguagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem apoia-se nos gêneros textuais. Portanto, o gênero textual é um termo de referência para o ensino-aprendizagem da escrita.

Também os professores sujeitos da pesquisa, conforme entrevista final, reconheceram ser importante o ensino por meio de sequências didáticas, pois o ensino por etapas produz um efeito melhor na aprendizagem dos alunos. E, indagados sobre a importância dos gêneros textuais para a interação dos alunos e suas aprendizagens, responderam que há a necessidade de um trabalho progressivo e aprofundado; que o professor precisa conhecer as habilidades que seus alunos já possuem e estabelecer as que almeja alcançar, explorando bem o gênero textual ensinado.

Ao questionarmos os professores se já haviam trabalhado anteriormente atividades ensinadas por meio de sequências didáticas, disseram que sim, todavia, não obtiveram os resultados esperados, provavelmente, segundo eles, pela inexperiência no modo como foi abordado esse ensino.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.111), para adaptar a sequência didática às necessidades dos alunos é preciso, da parte do professor, analisar as produções dos alunos de acordo com os objetivos da sequência e as características do gênero estudado; selecionar as atividades que serão indispensáveis para a continuidade da sequência; e prever e planejar, caso não obtenha sucesso, um trabalho mais aprofundado e intervenções diferenciadas para os problemas que surgirem.

O percurso desta pesquisa nos autoriza a acreditar que, se esse ensino for ministrado por intermédio das sequências didáticas, as possibilidades de êxito na apropriação da escrita pelos alunos serão maiores. Assim, como ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.114), as sequências didáticas visam ao aperfeiçoamento das produções orais e escritas, focando a aquisição de procedimentos e práticas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que as crianças sabem sobre a escrita?**. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000, p. 163-183.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-127.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-39.