

GÊNEROS TEXTUAIS E PRODUÇÃO DE TEXTO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES, O QUE FAZEM OS ALUNOS

Joselita Maria Silva e Silva
Cancionila Janzkovski Cardoso

RESUMO

Relatam-se aspectos de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar a contribuição das sequências didáticas para a aprendizagem da fábula por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bakhtin, Dolz, Noverraz e Schneuwly embasaram o estudo. A metodologia, de intervenção, teve como foco duas turmas da 3ª fase do I ciclo. As produções iniciais mostraram que nem todos se apropriaram do gênero. Assim, atividades, em sequências didáticas, foram trabalhadas e auxiliaram os alunos a melhor compreender o gênero. Nas produções finais, 6 dos 12 alunos selecionados para acompanharmos seus aprendizados tiveram os textos adequados à fábula, enquanto os outros progrediram na escrita. Conclui-se que, se o ensino for ministrado por sequências didáticas, o aluno terá maior possibilidade de se apropriar da escrita.

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

Introdução

Pretendemos neste trabalho expor aspectos de uma pesquisa de produção textual realizada com crianças da 3ª fase do I Ciclo de uma escola pública, com base nos gêneros discursivos e enunciados, numa perspectiva bakhtiniana. A proposta de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly também embasa o estudo.

Em nossas experiências de educadoras, notamos que alguns alunos, embora já alfabetizados, sentem certa resistência em realizar uma atividade de produção escrita. Essa resistência pode ser oriunda de vários fatores como, por exemplo, o receio de errar, ocasionado por cobranças; o não entendimento de um comando dado pelo professor, ou mesmo a solicitação de uma produção que esteja distante da realidade do aluno. Conforme Cagliari (2009, p. 29), “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) compreendem que produtores de textos se formam por meio do contato e da leitura de diferentes textos e que para ensinar a escrever textos é preciso que os alunos se deparem com situações de escrita semelhantes àquelas fora da escola, o que nos leva a pensar que atitudes didáticas como essas poderiam amenizar tais dificuldades.

Surgiram, então, inquietações que nos motivaram a investigar o fenômeno da produção de textos, dentre elas o fracasso escolar presentificado no baixo desempenho da produção escrita por parte de alguns de nossos alunos; a escola 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 efetivaria a aprendizagem e como isso poderia ser realizado.

Assim, questões como essas, correlacionadas à escrita, levaram-nos a realizar esta investigação, com a qual pretendíamos avançar nos conhecimentos relativos ao ensinar/aprender a língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Lembramos que, 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.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97-98), as sequências didáticas têm a finalidade de auxiliar o estudante a melhor dominar determinados gêneros textuais, o que poderá vir a melhorar sua expressão tanto oral quanto escrita. Portanto, elas servem para dar acesso às práticas de linguagens novas ou de difícil domínio por parte dos alunos.

Dos encaminhamentos da pesquisa: metodologia, sujeitos, opções de trabalho

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a contribuição das sequências didáticas para a aprendizagem de gêneros textuais por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Realizamos uma pesquisa com intervenção, cujos procedimentos foram as entrevistas semiestruturadas com os educadores, que nessa ocasião, manifestaram o desejo de trabalhar o gênero fábula; as observações das aulas de Língua Portuguesa, que iniciaram em março de 2013 pelas práticas desses docentes e se prolongaram até julho de 2013; e a aplicação de atividades de produção textual, planejadas em conjunto por mim e pelos professores. Tais procedimentos geraram uma massa grande de dados, na qual ocupou lugar central os textos produzidos pelos alunos no gênero fábula.

O *locus* da pesquisa foi uma escola municipal situada num bairro periférico de Rondonópolis-MT e os sujeitos foram os dois professores das duas turmas da 3ª fase do 1º ciclo, e seus respectivos alunos, com idade entre 8 e 9 anos.

Nesse município, todos os alunos, no começo de cada ano letivo, são submetidos a uma avaliação diagnóstica, o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM), seguindo os critérios e exigência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que os classifica como A (Acompanha), AB (Acompanha Bem), C (Crítico) e MC (Muito Crítico). Essa avaliação, denominada SAEM Inicial, é composta por todas as disciplinas da grade curricular referentes à fase e ao ciclo do aluno avaliado. O aluno A é aquele que acompanha todo o processo ensino-aprendizagem, sem, no entanto, se destacar muito. Na avaliação ele obtém nota entre 5,5 (cinco e meio) e 7,0 (sete). O AB é o que acompanha e se destaca em todas as atividades propostas pelo professor, obtendo nota entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez). O C é o crítico, que domina o sistema de escrita alfabética, porém não é um leitor ou escritor convencional, ou o faz com certo grau de dificuldade, sua nota, na avaliação, fica entre 3,5 (três e meio) e 5 (cinco). O MC é o muito crítico, cujo aprendizado é lento e ainda não se apropriou do sistema de escrita, necessitando de maior atenção do professor para deixar essa condição de MC e avançar para C, A e chegar a AB. Na avaliação, esse aluno obtém notas entre 1,0 (um) e 3,0 (três).

De acordo com o SAEM Inicial, os alunos das duas turmas ficaram assim classificados:

Quadro 1: 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.

Desta forma, da turma A, foram selecionados para o acompanhamento de suas aprendizagens dois alunos considerados AB, dois alunos A e dois classificados como C. Na turma B, os critérios de escolha foram os mesmos, isto é, dois alunos em cada categoria, totalizando doze alunos nas duas turmas. Em ambas as salas, os professores não consideram ter alunos muito críticos (MC). Os alunos C das duas turmas estão se apropriando, aos poucos, da escrita e da leitura.

No primeiro dia de estudos sobre gêneros textuais, 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.

Assim, os professores afirmam que dentre os gêneros textuais que eles trabalham figuravam poesia, convite, bilhete. Inclusive, no início das observações, estavam trabalhando a poesia “Quintal”, de Elias José.

Depois da entrevista com os professores sujeitos da pesquisa que 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 que, de acordo com o quadro de aspectos tipológicos de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 121), 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. Afirmar 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.

Informa a autora (2000, p. 165), que a fábula nasceu no Oriente, mas foi reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI a.C.), sendo aperfeiçoada mais tarde pelo escravo romano Fedro (séc. I a.C), que a enriqueceu estilisticamente e, no séc. XVII, La Fontaine reinventou e introduziu definitivamente esse gênero na literatura ocidental.

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.)”.

Alguns autores caracterizam a fábula como uma narrativa na qual estão presentes seres inanimados. De acordo com Coelho (2000, p. 168), tal narrativa trata-se de um apólogo, isto é,

A narrativa breve de uma situação vivida por seres inanimados, ou melhor, sem vida animal ou humana [...], que, ali, adquirem vida e que aludem a uma *situação exemplar* para os homens [...]. Normalmente, o apólogo tem como personagens seres que ali adquirem *valor metafórico*. Isto é, não são *símbolos* como acontece com as personagens da fábula.

Portanto, nesse trabalho, utilizaremos o conceito de fábula de Coelho (2000).

As atividades com as fábulas ajudam na apropriação da escrita e reflexão do uso da língua, pois a partir delas a criança pode compreender o processo de funcionamento da língua escrita.

As sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) são um conjunto de atividades escolares elaboradas e aplicadas de forma sistemática pelo professor que fará com que o aluno se aproprie do conhecimento em torno desse gênero.

Fundamentando a pesquisa: os gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin

Em consonância com Bakhtin (2011, p.261), o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos, significando que as ações sócio-comunicativas determinam o enunciado, ou seja, a linguagem é constituída na interação verbal de sujeitos com o

fenômeno social. De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, que denominamos gêneros discursivos, que são prenes de palavras vivas, pois expressam uma ideologia comunicativa. O autor nos afiança que se os gêneros do discurso não existissem e se nós não os dominássemos, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Para Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros do discurso são tipos de enunciados elaborados por cada campo de utilização da língua. Ainda segundo o autor, a diversidade de gêneros é grande, pois a atividade humana é multimoda, isto é, se apresenta de muitas formas. Os gêneros discursivos são “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (2011, p.268).

Os gêneros do discurso, na visão bakhtiniana, são primários e secundários (simples e complexos). Os primeiros, tipos de diálogos orais, se presentificam nas conversas de salão, em círculos de amigos, no cotidiano familiar, sociopolítico e outros, enquanto que os segundos são os literários, científicos ou publicísticos, enfim, são predominantemente escritos. Todavia, um gênero poderá integrar outro, como uma carta, que pertencente ao gênero primário, pode fazer parte de um romance, que é secundário.

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.

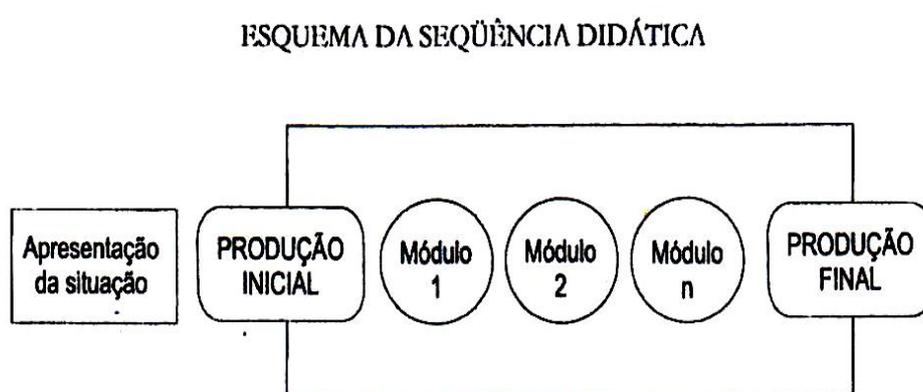
Assim, por estarem vinculados à vida cultural e social dos indivíduos, são considerados fenômenos históricos, haja vista a quantidade de gêneros existentes hoje, se compararmos às sociedades de antes do surgimento da comunicação escrita.

A sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a **sequência didática** apresenta um esquema formado por uma **apresentação da situação**, uma **produção inicial**, os **módulos**, nos quais o professor planeja atividades que venham a sanar os problemas surgidos na produção inicial e a **produção final**, quando os alunos devem utilizar os conhecimentos adquiridos durante a sequência didática.

A sequência didática, segundo os autores (2004), tem movimento do complexo para o simples. Ela parte da apresentação da situação, que é a exposição do gênero que o professor deseja ensinar aos alunos numa explanação que seja bastante clara para os mesmos. A seguir, vem a primeira produção, na qual o estudante mostrará o que compreendeu e o que já sabia com relação ao gênero abordado. Depois dessa produção, ocorrem os módulos, que são constituídos de atividades que tentarão sanar os problemas detectados pelo professor na produção inicial. Após passar pelos módulos, o aluno fará a avaliação ou a produção final, na qual demonstrará o que apreendeu nos módulos.

Quadro 2 – Esquema da sequência didática



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

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. 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.

Alguns resultados

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.

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.

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.