

## OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

### TEXTUAL GENDERS AND MATERNAL LANGUAGE TEACHING

Joselita Maria Silva e Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho descreve uma abordagem no ensino do gênero textual fábula, por meio de sequências didáticas. Questões como baixo desempenho em escrita e o fato de a escola nem sempre conseguir produzir escritores competentes, cidadãos conscientes e críticos inseridos na sociedade, despertaram o interesse pela investigação. O objetivo geral do estudo foi analisar a contribuição das sequências didáticas para a aprendizagem dos gêneros textuais, por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino de gêneros textuais embasado em teóricos como Bakhtin e tendo como foco as sequências didáticas, para a apropriação da escrita de textos por parte dos alunos, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly, fundamentaram a pesquisa. A metodologia de investigação teve cunho de intervenção, valendo-se de entrevistas com os professores, observação de aulas e planejamento conjunto de sequências didáticas, tendo como foco duas turmas de alunos da 3ª fase do I ciclo de uma escola pública, seis alunos de cada turma, a fim de acompanharmos, mais de perto, a apropriação do gênero fábula e, conseqüentemente da escrita. Foram trabalhadas atividades, em sequências didáticas, que auxiliaram os alunos a melhor compreenderem o gênero textual e, assim, nas produções finais, 2 alunos adequaram seus textos de forma parcial, 4 de forma insuficiente e 6 completamente ao gênero abordado. Tais resultados permitiram concluir que, se esse ensino for ministrado por intermédio das sequências didáticas, as possibilidades de êxito na apropriação da escrita pelos alunos serão maiores.

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

#### Introdução

Como educadora, notei que alguns alunos, embora já alfabetizados, sentem certa resistência em realizar uma atividade de produção escrita, a qual 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),

O ensino de língua portuguesa na alfabetização difere dos de outros anos não pelo objetivo em si, que deve ser o mesmo para todos os anos, mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura. [...] 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.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação – PPGedu - UFMT – Campus Universitário de Rondonópolis – Mato Grosso e docente da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. joselita.silvaesilva@hotmail.com

Essas dificuldades são demonstradas à medida que alguns alunos escrevem textos sem uma sequência lógica dos fatos narrados, sem coesão e coerência ou mesmo sem unidade temática, embora estudos comprovem que eles vêm escrevendo com maior propriedade, graças à mediação de professores que, segundo Leal e Melo (2007, p. 20), compreendem que “[...] é indiscutível que os produtores de texto não se formam apenas através do contato com materiais escritos [...], mas também com a leitura de diferentes textos [...]” e, sugerem, ainda, as autoras, que “[...] para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àquelas de que participamos fora da escola [...]”. Atitudes didáticas como essas evitariam ou amenizariam tais dificuldades.

Minha experiência com crianças fez-me notar que, na modalidade oral, os pequenos geralmente mostram grande aptidão para narrativas. Na sala de aula, para eles, não é difícil criarem ou darem continuidade a histórias começadas pelo professor, numa atividade oral ou contar algo sobre seus cotidianos, sobre livros que leram, situações vividas por eles ou por amigos, estando eles juntos aos colegas, na escola ou com familiares. Todavia, no momento da escrita, algo parece impedi-los de avançar.

Surgiram, então, inquietações que me motivaram na investigação do 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; a possibilidade de a aprendizagem ser mais efetiva, caso se intensificasse o trabalho com a escrita de textos em sala de aula e como isso poderia ser realizado.

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

Os gêneros textuais têm sido, em grande parte, fundamentadores do ensino-aprendizagem da produção textual que figura nas instituições de ensino, bem como têm merecido rodas de discussões em encontros de educação. Assim, minha inquietação como professora, que se depara com crianças com dificuldade em produzir textos coesos e coerentes, fez surgir o desejo de conhecer de perto essas formas de resistência à produção escrita.

Diante do exposto, a pesquisa objetivou, de uma forma mais ampla, analisar a contribuição das sequências didáticas para o aprendizado dos gêneros pelos alunos da 3ª fase do 1º ciclo, com base nos gêneros discursivos e enunciados, numa perspectiva bakhtiniana,

fundamentados nas sequências didáticas, numa proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly, pois a experiência de trabalhar com alunos nessa fase escolar, trouxe a constatação de que muitos deles sentem dificuldades em realizar atividades de produção de textos, e, especificamente, compreender como as sequências didáticas podem interferir na apropriação dos gêneros discursivos e da escrita desses alunos. 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 obtidos durante o processo de ensino por meio das sequências didáticas nas produções textuais dos alunos.

O *locus* da pesquisa foi uma escola municipal situada num bairro periférico de Rondonópolis-MT, tendo como sujeitos dois professores das duas turmas da 3ª fase do I ciclo. Dos alunos dessas duas turmas, foram selecionados doze, seis de cada sala, para serem acompanhados mais de perto no processo 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. Os estudantes têm idade entre 8 e 9 anos.

Os procedimentos adotados na pesquisa 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 pelas práticas desses docentes; e a aplicação de atividades de Produção textual, planejadas em conjunto por mim e pelos professores.

PESQUISADORA: Então, que gênero textual vocês gostariam de trabalhar com eles?

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

ANTÔNIO: Eu não trabalhei ainda neste ano, só nas leituras deleite; mas eu pretendo trabalhar fábulas, porque eu percebo que eles gostam de histórias.

Para Bakhtin (2011), o uso da língua acontece por meio de enunciados orais e escritos e as ações sociocomunicativas determinam esses enunciados, isto é, a linguagem é constituída na interação verbal de sujeitos com o fenômeno social.

Afirma 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 planejamento 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 como cumprimento de tarefa e para eles, quanto mais rápido se livrar dela, melhor. Imaginemos, pois, que a correção gramatical faz com que a criança tenha seu fluxo de pensamento interrompido para pensar em como se escreve determinada palavra. E, como nos assegura Cardoso (2008, p. 128),

O texto escolar se configura assim, mais do que nunca, como cumprimento de tarefa. Enquanto tal, quanto mais rápido o aluno puder resolvê-la, melhor será. Para tanto, valem: a definição dos temas, as sugestões de começo, as perguntas, o roteiro. Mesmo que reste a sensação de que a escrita já estava lá, “já vem pronta”, **um real problema é colocado, pois esta escrita não possui, a rigor, um objetivo de comunicação.** (grifos meus).

Produzir textos na escola é algo deveras laborioso, tanto por parte da professora, que se esforça por ensinar, quanto do aluno que, por vezes, não consegue encontrar sentido nessa atividade. O exemplo do aluno Guilherme, do livro de literatura de Christiane Gribel (1999), “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, que deveria escrever uma redação sobre as férias, porém não via sentido em colocar tantas diversões em poucas linhas e diminuto espaço de tempo, mostra-nos que muitas crianças sentem-se dessa maneira quando precisam cumprir a tarefa de produzir texto para a escola. O fato de ter a professora como destinatário da produção, deixa o estudante receoso de “errar”, pois quem ensina, por seu turno, olhará a escrita com olhos de correção, o que dificulta ainda mais o processo produtivo, uma vez que o aluno precisa estar atento à gramática e à ortografia perdendo, assim, o fio condutor dos pensamentos criativos. Assim, “A via de mão única para a produção infantil em termos de destinatário, pode gerar inseguranças [...]”, como nos aponta Cardoso (2008, p. 50).

Acerca dessas dificuldades, Albuquerque e Leal (2007, p. 100) salientam que

Se, fora da escola, nós éramos e somos “produtores de textos”, na escola, éramos produtores de “redação”. Escrevíamos um texto específico, para um locutor também específico: o professor; com o objetivo preciso: aprender a escrever. E essa aprendizagem, para muitos de nós, deixou “traumas”, uma vez que nossa escrita estava sempre sendo avaliada como “boa” ou “ruim”, “certa” ou “errada”.

Cagliari (2009, p. 86) relata a imposição de moldes que impossibilitam os pequenos de experimentarem, tentarem e descobrirem, limitados a tarefas de copiar vários traçados, num exercício de treinamento manual que não faz sentido para eles. Segundo o teórico (2009, p. 86), “A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever”.

Então, Soares (2011, p. 108), diz que: “[...] os ‘textos’ não são mais que uma lista de orações justapostas, sem elementos de coesão que estabelecessem a continuidade do discurso”. Vejamos o texto exemplificado no livro de Soares (2011, p. 108):

Hércules é um homem forte.  
O herói levanta a barra de ferro.  
Hoje Hércules vai levar Helena ao circo.  
Helena é uma noiva habilidosa.

Assim, é natural que as crianças escrevam baseadas nestes modelos, sem um encadeamento de ideias, sem coerência. Então, por ver este tipo de escrita, comum nas produções de muitos alunos, foi que despertou em mim o desejo nessa busca por entender o que acontece em grande parte dos textos de nossos estudantes.

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

No primeiro dia de estudos sobre os gêneros textuais, usando o texto de Telma Ferraz Leal e Kátia Leal Reis de Melo, “Produção de textos: introdução ao tema”, perguntei 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 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 de 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.

Vimos que os professores têm noções sobre gêneros textuais, pois, de acordo com a entrevista, ambos trabalham 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.

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.

Durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), juntamente com os professores planejam as aulas sobre o gênero fábula, sugerido por eles na ocasião da entrevista semiestruturada, que foram por eles ministradas. Assim, desenvolveu-se a pesquisa com a apresentação da situação, por meio da leitura de várias fábulas e a explicação dos professores, cada um em sua respectiva sala, sobre as características desse gênero.

Assim, ficou decidido que seria apresentado aos alunos 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 as quais definimos como *formas simples*.” (grifos da autora)

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.

Informa, ainda, 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.)”.

## Os gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin

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. É por meio da escrita que os pequenos percebem as estruturas dos textos que os auxiliam nas situações de comunicação.

Citelli e Bonatelli (2011, p. 124) citam que

O ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita e por uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas.

No decorrer da pesquisa, houve uma etapa, quando foi feita a refacção do texto de um aluno de cada turma, para que todos compreendessem melhor os elementos composicionais do gênero e alguns aspectos formais do texto como correção gramatical. Quanto a isso, Citelli e Bonatelli (2011, p. 124) informam que

[...] no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai dominando a sua escrita, percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende.

Isso deve ser feito, certamente, respeitando-se o ritmo e as peculiaridades do aluno de cada turma.

Diante disso, Bakhtin (2011, p. 289) assevera que “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso [...] também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”.

Em conformidade com o autor (2011), os gêneros discursivos são tipos de enunciados elaborados pela língua, que o faz de acordo com suas necessidades comunicacionais, o que explica a diversidade de gêneros, pois a atividade humana também é multiforme, na concepção desse teórico. Desta forma, a situação de comunicação mediante a qual um falante se vê envolvido é determinante na escolha do gênero a ser utilizado.

Escolhendo as palavras do seu discurso o escrevente assume uma posição ativa no campo do objeto e do sentido, de acordo com Bakhtin (2011). E, ainda conforme o autor (2011, p. 289), é por isso que

[...] cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.

Em consonância com Bakhtin (2011, p. 261), o uso da língua se dá por meio de enunciados orais e escritos, significando que as ações sociocomunicativas 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)

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.

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.

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 por meio deles 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, ainda 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 prenhe 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, ou seja, “A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, 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.

### **A sequência didática na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly**

É na perspectiva bakhtiniana que estes gêneros devem ser tratados em sala de aula e o seu ensino pode ser ministrado sob o ponto de vista de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), ou seja, por **sequências didáticas**.

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (grifos dos autores).

A sequência didática tem movimento do complexo para o simples, com a produção inicial, passando por módulos, que trabalham uma ou outra capacidade necessária ao domínio de cada gênero textual, até chegar à produção final, na qual o aluno põe em prática o que aprendeu nos módulos. Ao final de cada gênero apresentado, faz-se uma avaliação diagnóstica, a fim de se verificar os avanços. Por fim, o movimento volta novamente ao complexo que é a produção final.

A sequência didática, em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98-99), apresenta um esquema formado pela **apresentação da situação**, ou seja, o gênero de texto

a ser trabalhado, ou ainda, o projeto de comunicação que deve ser bastante detalhado para que o aluno compreenda o gênero abordado.

A seguir, vem a **produção inicial**, que almeja entender o que o estudante compreende sobre aquele assunto abordado. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), nessa produção, os aprendizes tentam elaborar um primeiro texto, revelando para si e para o professor o que compreenderam dessa atividade. O procedimento mostra que esse encaminhamento não leva os alunos ao insucesso, pois se a situação de comunicação for bem definida na apresentação da situação, todos os alunos serão capazes de produzir um texto que demonstre o entendimento da situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero abordado. Os autores (2004, p. 101) reiteram que

Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer [...].

Assim, a produção inicial age como reguladora da sequência didática, que começa pela definição do que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes. Para os autores (2004, p. 102), essas primeiras produções não receberão uma nota do professor, mas é esse momento que permite refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais acertada às necessidades e capacidades da turma. É por meio dessas produções que o professor obtém as informações necessárias para diferenciar e até mesmo individualizar o ensino. Relatam, ainda, os autores (2004, p. 101), que a primeira produção, “guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Após a realização da produção inicial, temos **os módulos**, nos quais serão detectadas e, posteriormente sanadas, as dificuldades apresentadas pelos estudantes, dando a eles os instrumentos necessários para superá-las. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103) informam que “a atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, uma a uma e separadamente, seus diversos elementos [...]”.

Finalizando a sequência didática, há **a produção final**, que proporciona ao estudante pôr em prática o que aprendeu nos módulos. Essa etapa indica ao aluno os objetivos a serem atingidos, bem como lhe dá controle sobre o processo de aprendizagem, levando-o a refletir: o que aprendi? O que resta a fazer? Também serve de instrumento para regular e controlar suas

produções na refacção do texto e possibilita que ele avalie seus progressos no domínio trabalhado.

Para os teóricos (2004, p. 110) o procedimento da sequência didática descrito por eles para o ensino da expressão escrita ou falada, tem as seguintes finalidades:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Esse procedimento pode ser aplicado tanto para o trabalho com a escrita quanto com o oral, pois seu objeto de trabalho é o gênero textual. Todavia, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111), para adequar as sequências didáticas às necessidades dos estudantes o professor precisa: analisar as produções dos alunos conforme os objetivos da sequência e das características do gênero; selecionar os exercícios e atividades necessários para a realização da continuidade da sequência; prever e elaborar, em caso de alcançar os objetivos esperados, um trabalho mais eficaz, com intervenções diferenciadas.

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 desse gênero.

Nos módulos da sequência didática 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.

O trabalho com sequências didáticas permite que o estudante compreenda melhor as atividades que envolvem determinado gênero, lançando mão dele, de forma consciente, em suas produções orais ou escritas, sendo este trabalho feito sobre gêneros que o aluno ainda não domine ou o faça de maneira insuficiente. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

### **Considerações**

Ao questionar os professores se 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.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), o gênero discursivo apresenta três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, que no caso da fábula, a primeira dimensão refere-se ao seu conteúdo didático moralista. 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.

Ao comparar a produção inicial com a final de cada aluno, foi possível notar o avanço que eles obtiveram. Com exceção de uma aluna que, ao escrever seu texto final, praticamente repetiu a primeira produção, os demais estudantes conseguiram melhorar seus textos, embora nem todos tenham feito produções adequadas ao gênero fábula, considerando as dimensões do gênero.

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 solicitado, todavia, o mais importante, é que estudantes que estavam ainda em processo de apropriação da escrita, avançaram de maneira satisfatória. Portanto, o gênero textual é um termo de referência para o ensino-aprendizagem da escrita.

E, se esse ensino for ministrado por intermédio das sequências didáticas, as possibilidades de êxito na apropriação da escrita pelos alunos são 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.

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, pude acompanhar o desenvolvimento desses alunos que, foram se envolvendo com os textos, lendo e produzindo o gênero fábula.

Meu 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. 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.

Desta forma, foram trabalhadas atividades, em sequências didáticas, que auxiliaram os alunos a melhor compreenderem o gênero textual e, assim, nas produções finais, 2 alunos adequaram seus textos de forma parcial, 4 de forma insuficiente e 6 completamente ao gênero abordado. Tais resultados permitem concluir que, se esse ensino for ministrado por intermédio das sequências didáticas, as possibilidades de êxito na apropriação da escrita pelos alunos serão maiores.

**ABSTRACT:** The work describes an approach in the teaching of the fable textual genre through didactic sequences. Issues such as poor writing performance and why the school does not always realize producing competent writers, future conscientious and critical citizens inserted in society have aroused interest in research. The general objective of the study is to analyze the contribution of didactic sequences to the learning of textual genres by students from the early years of elementary school. The teaching of textual genres based on theorists such as Bakhtin and focusing on didactic sequences, for the appropriation of writing texts by the students, from the perspective of Dolz, Noverraz and Schneuwly, underlie the research. The research methodology had an intervention nature, using interviews with teachers, observation of classes and joint planning of didactic sequences, focusing on two classes of students of the 3rd phase of the I cycle of a school public, six students from each class, in order to monitor more closely the appropriation of the fable genre and, consequently, of the writing. Activities were worked on in didactic sequences, which helped the students to better understand the textual genre and, thus, in the final productions, 2 students partially adapted their texts, 4 insufficiently and 6 completely to the gender addressed. These results allow us to conclude that, if this teaching is taught through didactic sequences, the possibilities of success in the appropriation of writing by students will be greater.

**Keywords:** Textual genre. Didactic sequence. Textual production.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs.).

**Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, P. 99-118.

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.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 121-176.

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

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 Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-127.

GRIBEL, Christiane. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.