

Produção textual no ensino fundamental: refletindo sobre a prática pedagógica

Textual production in elementary school: reflecting on pedagogical practice

Alessandra Marques da Cunha¹

Stella de Lourdes Garcia²

Claudia Raimundo Reyes³

Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa realizada sobre a prática de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os gêneros discursivos têm sido apresentados aos professores como objeto de ensino da língua, no entanto, não têm sido acompanhado de reflexões suficientes que possam garantir a formação de escritores competentes. Diante deste contexto, propôs-se um trabalho junto às professoras de uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de São Carlos, estado de São Paulo, no qual se enfatizou o estudo, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de uma sequência didática para o ensino de um gênero discursivo de texto, tal como proposto pelos pesquisadores do Grupo de Genebra. A metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados foi colaborativa dialógica, e os resultados indicaram uma alteração significativa nas práticas pedagógicas e também uma melhora na produção textual dos educandos.

Palavras chave: Gênero discursivo. Prática pedagógica. Produção textual.

¹ Professora Doutora, Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, Departamento Pedagógico. R. Conde do Pinhal, 2017, Centro, 13560-905, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.M. CUNHA. E-mail: <marquescunha1@bol.com.br>.

² Professora Doutora, Secretaria Municipal de São Carlos, Rede Municipal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

³ Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. São Carlos, SP, Brasil.



Abstract

This article presents a research on the practice of textual production in the early years of Elementary School. The discursive genres have been presented to teachers as a language teaching objective, however, they have not been followed by sufficient reflections that can ensure the formation of competent writers. In this context, it is proposed a work with the teachers of a public school in the city of São Carlos, state of São Paulo, in which it is emphasized the study, the reflection on the practice and the development of a didactic sequence for teaching a discursive genre of text, as proposed by researchers at the Geneva Group. The methodology used for data collection and analysis was collaborative dialogue and the results indicated a significant change in the pedagogical practices and also an improvement in students' textual production.

Keywords: *Discursive genre. Pedagogical practice. Textual production.*

Introdução

Nos últimos trinta anos, assinala-se uma evolução de conhecimentos em torno da área do ensino da escrita. As políticas públicas, as pesquisas e a literatura brasileira, bem como as de outros países, vêm construindo estudos e experiências que comprovam que o trabalho com a produção textual é um dos principais elementos para formar escritores competentes.

Nessa perspectiva, o texto constitui a base do ensino e da aprendizagem da língua no Ensino Fundamental, visto que, em uma sociedade alfabetizada, este elemento está presente na maioria das instituições sociais, culturais e científicas (Camps, 2006). Por outro lado, sabe-se que a maneira como as instituições formais de ensino trabalham com a língua, muitas vezes deixa a desejar.

Compreender a multiplicidade de textos produzidos na sociedade não é um fato simples, sobretudo se for considerada a trajetória do ensino do texto utilizado na escola como "pretexto", não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, de acordo com a ideia de que quem sabe regra, sabe proceder (Rojó & Cordeiro, 2004).

Sendo assim, verificou-se que os educadores buscam incorporar às suas práticas de ensino o trabalho com a língua materna que privilegie os gêneros do discurso orais e escritos que circulam na sociedade, buscando a seleção de inúmeros gêneros para a contextualização das atividades de leitura e escrita, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (Cunha, 2004; Silva, 2008).

Contudo, sinalizou-se que nem sempre essas práticas garantem que o educando se aproprie de um gênero discursivo e de fato produza textualmente,

contemplando não só as marcas do gênero proposto, mas considerando as circunstâncias de interlocução.

Diante da necessidade de clareza metodológica em torno da questão do ensino de um gênero oral e escrito, pautou-se nos estudos e trabalhos de Vygotsky (1993) e Bakhtin (2003) e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e linguagem, representada, sobretudo pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra.

Foi nesse contexto de incertezas quanto às práticas de produção textual sentidas pelas educadoras de uma escola e somadas às das autoras deste artigo que o interesse pela realização desse estudo surgiu, sobre quais conhecimentos são construídos por educadores e educandos sobre os gêneros do discurso a partir do planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática.

Segundo Dolz *et al.* (2004, p.97), uma sequência didática constitui "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

A sequência didática proposta tem a finalidade de ajudar os educandos a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhes, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação (Dolz *et al.*, 2004).

As sequências didáticas são estruturadas através da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e do produto final.

A apresentação da situação é a exposição de um projeto de comunicação, é o momento em que a turma constrói uma representação da atividade de linguagem a ser executada. É aqui que a atividade ganha significação, pois trata-se de uma situação em que se reflete sobre "o que escrever", "como escrever", "para quem escrever" e "que forma assumirá a produção".

A partir dessa discussão, os educandos realizam a produção inicial, oralmente ou por escrito. A primeira produção tem um papel central na regulação de todas as etapas da sequência didática, tanto para educandos quanto para educador, pois ela permite a visualização do ponto em que a turma se situa, revelando as dificuldades e o direcionamento das próximas atividades.

Os módulos constituem-se na instrumentalização dos educandos para superar os problemas encontrados e visualizados na primeira produção. Assim, a sequência didática vai do complexo para o simples, para posteriormente retornar ao complexo, a produção final.

Na produção de textos, os educandos se deparam com níveis diferentes de dificuldades, como: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e a realização do texto. É por esse motivo que os módulos devem trazer o maior número de atividades variadas possíveis, possibilitando aos educandos a observação e análises de textos, colocando-se em evidência os aspectos de funcionamento destes.

O educador pode sugerir atividades simplificadas de produção de textos, facilitando a concentração dos educandos em um único aspecto da elaboração da produção, como, por exemplo, as atividades de revisão textual focadas em um único aspecto da língua.

Será nos módulos que a elaboração de uma linguagem comum entre educador e educando ocorrerá para que se possa falar dos textos, criticá-los e melhorá-los.

Os educandos construirão, progressivamente, conhecimentos sobre os gêneros. Esses conhecimentos são mobilizados durante a prática de revisão do próprio texto ou durante uma melhor antecipação do que se deve fazer frente a uma produção oral. Esses conhecimentos podem ser listados e afixados em cartazes, como um momento de síntese, antes da produção final, cada módulo é finalizado com um registro, chamado pelos autores de capitalização das aquisições (Dolz *et al.*, 2004).

É na produção final que o educando colocará em prática os conhecimentos conquistados nos módulos. A produção final deve ser compreendida

pelo educador como uma avaliação somativa, pois significa um investimento nas aprendizagens compartilhadas durante os módulos.

Diante disto, a utilização das sequências didáticas oferece aos educandos instrumentos precisos para melhorar suas capacidades de escrever, falar e favorece, portanto, o desenvolvimento de uma relação consciente e voluntária. Assim, o trabalho com as sequências didáticas se insere na perspectiva textual, em que a proposta é o desenvolvimento de uma série de atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas.

Sendo assim, acredita-se que os gêneros discursivos, bem como os conhecimentos e procedimentos que envolvem a prática da produção textual, devem ser ensinados na escola, objetivando o desenvolvimento das capacidades discursivas, orais e escritas dos educandos.

Métodos

A pesquisa de doutorado foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Educação da cidade de São Carlos (SP), por meio da metodologia qualitativa, em que se traçou uma trajetória de trabalho dentro de uma perspectiva colaborativo-dialógica.

Segundo Ninin (2006), a colaboração pode ser definida como a ação de, conscientemente, trabalhar com o outro, permitindo-se tanto ser por ele influenciado quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca.

Sendo assim, pretendia-se que ao longo do desenvolvimento deste estudo fosse criado um contexto de interação que favorecesse o encontro dialógico entre educadoras, pesquisadoras e educandos, contribuindo assim para a reflexão em torno dos gêneros discursivos enquanto objeto de ensino e da sequência didática como estratégia de ensino.

A pesquisa configurou-se em momentos de intervenção realizados junto às educadoras e educandos - às educadoras no momento de realização do Curso de Extensão e aos educandos nos momentos em que era realizado o desenvolvimento da sequência didática - em um processo colaborativo, mas também dialógico. Nesta atividade, várias educadoras da Unidade Escolar participaram, mas

o foco de pesquisa centrou-se em apenas uma turma de 3º ano, na qual a educadora se dispôs às estratégias e aos recursos propostos, bem como os educandos.

O gênero textual selecionado, na ocasião, pelas educadoras do 3º ano para o desenvolvimento da sequência didática foi a fábula.

A Figura 1 demonstra de forma sucinta o curso de formação desenvolvido junto às educadoras e a sequência didática desenvolvida junto aos educandos.

Foram utilizadas, como instrumentos de coletas de dados, entrevistas semiestruturadas, realizadas

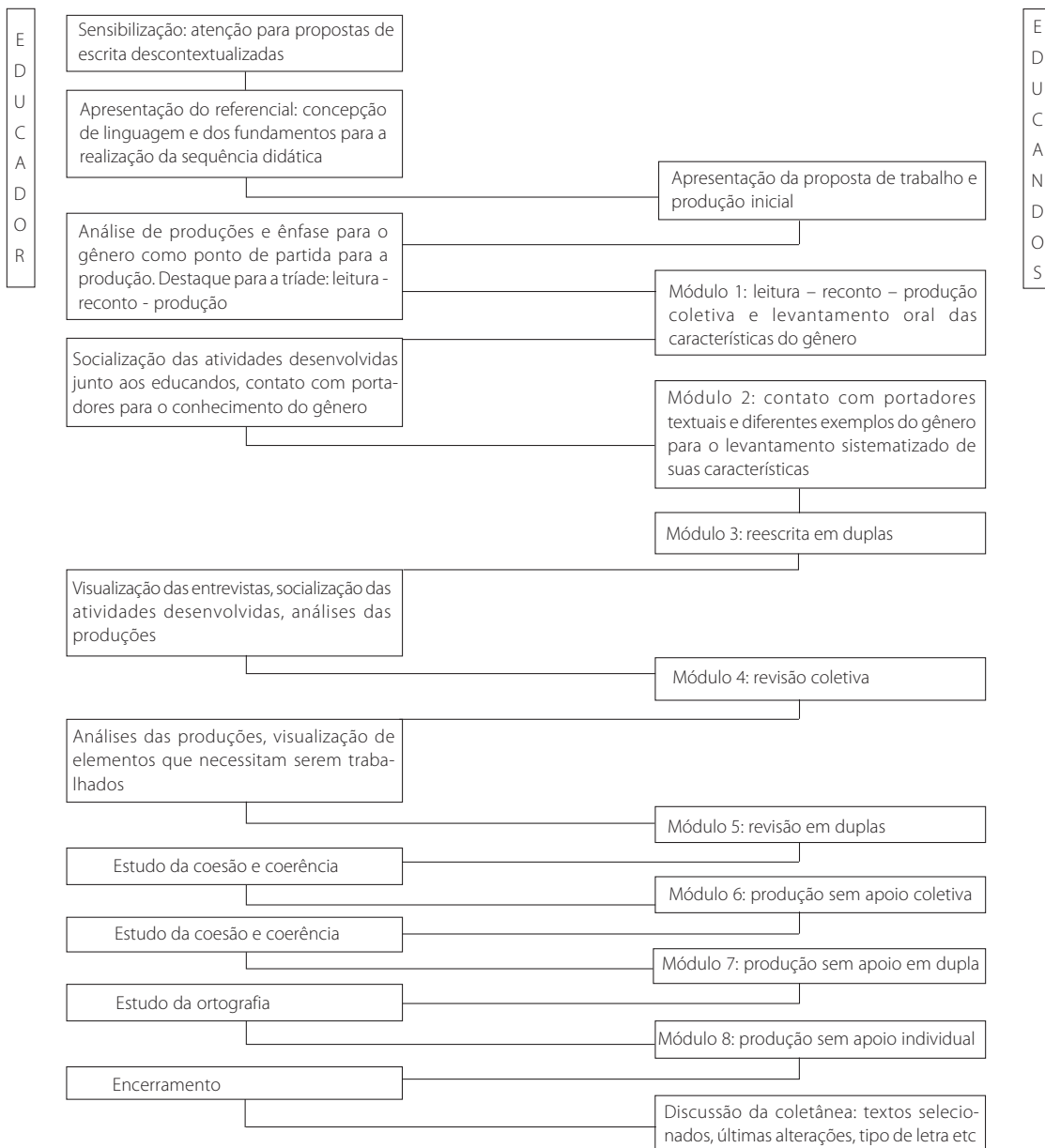


Figura 1. Curso de Extensão e sequência didática.

junto a uma educadora responsável por uma turma de terceiro ano, bem como junto aos educandos. Além das entrevistas, foram realizadas filmagens gravadas em áudio e vídeo dos 10 encontros realizados com 15 educadoras e dos 12 encontros realizados com aproximadamente 21 educandos de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Dentro desse contexto, foram utilizados para fundamentar teoricamente esta pesquisa os estudos do Grupo de Genebra, postulado nos princípios de que é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares.

Resultados e Discussão

Nos encontros com as educadoras, compartilhou-se a troca de conhecimentos embasados em referenciais teóricos e foram oportunizadas reflexões em torno da elaboração de uma sequência didática para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito, pois acredita-se que a teoria pode e deve ser um instrumental que oriente a prática pedagógica, auxiliando o educador na complexa atividade de mediação de que é responsável, assim como pode e deve contribuir para construção e reflexão de conhecimentos necessários à base de conhecimento sobre o ensino (Mizukami, 2004).

Antes eu deixava as crianças muito liberas, elas produziam uma poesia, ou vamos produzir um verso, ou outro tipo de texto, mas eu não definia para eles assim: "olha hoje nós vamos trabalhar um gênero fábula, um gênero [...]" sabe assim, eu não tinha essa compreensão, sabe eu não colocava na lousa para eles que cada texto produzido que tinha uma caracterização, que tinha uma sistematização, e hoje eu tenho essa consciência, antes que eles produzam mostrar, visualizar, não só na oralidade, mas visualizar o texto, como que é produzido, como que é construído, quais as informações obtidas ali pra você também fazer um, também de acordo com as características, então eu acho que a definição está aí, e antes eu não mostrava, eu não dava o suporte (2ª Entrevista).

Neste excerto a educadora sinalizou a atribuição de um novo significado a sua ação educativa, à medida que consegue visualizar a intenção de sua prática (Araújo, 2000). Além disso, indicou a sequência didática como um importante instrumento que auxilia e potencializa as competências dos educandos na elaboração da produção textual.

Quanto aos elementos que o educando precisa saber para produzir textualmente, as educadoras apontaram a necessidade de se definir inicialmente qual gênero será escrito, bem como qual sua finalidade, ou seja, é necessário que tanto o educador como o educando saibam: "o que", "como", "por que" e o "para quem" escrever.

Comparado os dados iniciais aos finais, observa-se que a concepção da educadora alterou-se após as intervenções e mediações realizadas ao longo do Curso de Extensão. Na entrevista inicial, a educadora apontou que em uma produção textual os educandos deveriam escrever contemplando a coesão, a coerência, a utilização de parágrafos e pontuação. Na segunda entrevista, a fala da educadora revelou elementos importantíssimos da relação ensino e aprendizagem, uma vez que indicam uma mudança substancial em sua prática:

Mas aí sem definir texto? Sem definir gênero? Um texto. Definindo um gênero ela sabe, quer dizer já melhora. Olha, eu quero produzir um conto, uma fábula, então se ela conhecer as características de cada gênero, fica mais fácil dela produzir qualquer coisa.

A prática não mudou só nos alunos, acabou mudando em mim. Porque eu também comecei a ver que me dá um melhor resultado. Eles retornam para mim aquilo que realmente eu pensava que eles me trouxessem. Não é aquilo: "olha produza um texto, ah, mas você não fez isso, não fez aquilo [...]". Mas eu também não defini. Mudou assim: eu tenho que conhecer para poder pedir também (2ª Entrevista).

Sendo assim, acredita-se que o melhor resultado, referenciado pela educadora, relaciona-se diretamente ao efeito de planejamento do conteúdo estudado, os gêneros discursivos organizados em

forma de sequência didática para serem apreendidos pelos educandos.

Quanto ao trabalho sistematizado com as características de cada gênero, a educadora afirmou:

[...] eu nunca tinha trabalhado as características [do gênero]. A gente sempre falava: olha é um conto [...]. Mas não definia assim com tanta precisão: Olha é assim, a gente pode fazer assim, a gente começa assim [...]. Eu não fazia essa comparação, eu mostrava a diferença de um conto, mas eu não mostrava as características do gênero, porque é esse gênero, que tempo ele está, quais as diferenças em relação a um outro. É fácil realmente, eles sabem o que colocar: eu posso começar assim? Posso usar o "Era uma vez" (Educadora do 3º Ano).

Nesse trecho a educadora traçou uma reflexão sobre a própria prática, comparando a forma como procedia para ensinar o gênero do discurso antes do curso de extensão e a que buscou colocar em prática a partir das reflexões em torno do trabalho com a sequência.

Acredita-se que a elaboração, o estudo e o desenvolvimento da sequência didática também contribuíram para a reelaboração dos saberes relacionados ao conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme Mizukami (2004).

Ao analisar as concepções das educadoras, observou-se que as mesmas enfatizavam como essenciais na prática de produção textual o ensino das regras gramaticais e ortográficas, desconsiderando-se, assim, as marcas características do gênero e a compreensão da situação interlocutiva, afastando-se mais uma vez da concepção de linguagem enquanto interação e, portanto, constituição dos sujeitos e dos gêneros discursivos como instrumentos dessa interação.

Além desse afastamento com relação à concepção de linguagem, observou-se também que não eram ensinados os conhecimentos sobre o escrever e nem os procedimentos da escrita. Isso porque os conhecimentos prévios apresentados pelas educadoras ainda eram insuficientes para que o gênero fosse concebido como objeto de ensino da língua.

Nos relatos iniciais das educadoras envolvidas, ficou explícito que as atividades sugeridas e as reflexões proporcionadas sobre a prática pedagógica de cada educadora participante, assim como das pesquisadoras, foram incorporadas às suas práticas e, como resultado, essas começaram a observar mudanças significativas na aprendizagem dos educandos.

Ao se observar os dados presentes nas produções dos educandos, constatou-se que estes não tinham preocupação com a estrutura do texto produzido, preocupavam-se, sim, com o uso adequado da pontuação e a grafia correta das palavras, que era, no momento, também a preocupação da educadora.

Diante dos dados verificou-se que os diferentes gêneros discursivos permeavam o ensino da língua materna e estavam presentes nas atividades de leitura realizadas em sala de aula. Entretanto, o mesmo não acontecia com as atividades de produção textual, que ainda eram realizadas de forma descontextualizada, ou seja, sem considerar as condições de produção e a situação de interlocução.

Em relação ao trabalho desenvolvido junto aos educandos, ao longo da pesquisa foi observado o impacto das aprendizagens da educadora, refletido diretamente nas aprendizagens dos educandos.

Nos primeiros encontros junto aos educandos, observou-se que os mesmos gostavam de escrever histórias, conforme revelam as falas abaixo.

Eu gosto de escrever historinha da Bela e a Fera, Chapeuzinho Vermelho [...] (Maria - 1ª entrevista).

Gosto de inventar história (Tiago - 1ª entrevista).

Eu gosto de escrever história de princesa. História que não assusta muito (Ana - 1ª entrevista).

No entanto, essas histórias não estavam associadas ao conhecimento do gênero discursivo. Os educandos relatavam gostar de escrever histórias, mas sem demonstrar que se tratava do gênero contos de fadas.

Durante o processo de formação e, consequentemente, de transposição na prática dos conteúdos trabalhados no curso de extensão, a forma de conduzir os encontros juntos aos educandos foi garantindo

que ambos, educadora e educandos, fossem se tornando protagonistas e também corresponsáveis por suas aprendizagens, à medida que todos sabiam qual era o objetivo de trabalho desenvolvido: aprender a escrever fábulas e compor uma coletânea de reescritas da turma.

Isto justifica o quanto as interações e as mediações referentes à produção textual e ao gênero fábulas, realizadas pela educadora e pelas pesquisadoras junto aos educandos, por meio da sequência didática, influenciaram as aprendizagens e as escolhas pessoais dos educandos, pois, ao serem indagados sobre quais narrativas gostavam de ler, ouvir e escrever, todos indicaram o título de alguma fábula que já haviam lido, ouvido ou escrito, sem ocorrência de repetições, o que sinaliza que já haviam travado contato com muitas narrativas do gênero estudado.

Ainda na primeira entrevista, quando se solicitou aos educandos que comentassem sobre o que era necessário para escrever histórias, eles nos indicaram:

Ela fala num livrinho três vezes e é para nós copiar. Para escrever texto tem que ter pontuação: vírgula, ponto de interrogação (Tiago - 1ª entrevista).

Ela lê e depois pede para a gente escrever. Para escrever precisa ter começo parágrafo e ponto de interrogação (Ana - 1ª entrevista).

Os dados apresentados sinalizaram que geralmente as produções escritas pelos educandos ocorriam após a leitura da história, uma ou mais vezes. Ou seja, a reescrita era uma das estratégias mais utilizadas para se escrever neste terceiro ano. Além disso, os educandos relataram que para escrever, precisavam “de concentração”, “saber as letras”, “conhecer a história”, além de usar pontuação. Tais dados puderam ser constatados também nos registros apresentados pelos educandos, segue abaixo uma amostra do primeiro registro.

Produções textuais - 3º ano - “A tartaruga e a lebre” de Jean de La Fontaine⁴

Pedro A tartaruga e a lebre

Um dia a lebre e a tartaruga fizeram um trato de correr no domingo.

E a tartaruga descansou para a corrida e chegou à hora da corrida e a tartaruga saiu na frente da lebre.

E os bichos chamaram a lebre para beber água e a lebre não quis. Depois os bichos falaram:

- Quer comer um lanche?

Ela aceitou e comeu, comeu até ficar gorda.

Depois a lebre acordou e ela correu que nem um raio e, a tartaruga venceu.

Ao final desse estudo, o foco das crianças e da educadora era outro.

Os dados também revelaram que os educandos conseguiram se apropriar das características do gênero da fábula à medida que demonstraram fundamentação para compará-las e diferenciá-las com o gênero “conto de fada”, narrativa que também tinham domínio.

O reconto também foi um elemento que recebeu muita ênfase na entrevista, pois todos os educandos conseguiram parafrasear uma fábula e alguns até mesmo se arriscaram com a moral da fábula. A atitude dos educandos de recontarem as fábulas foi muito positiva na segunda entrevista, ainda mais enfatizando o título e a moral da narrativa, pois na primeira entrevista não conseguiam lembrar nem de títulos das histórias que afirmavam conhecer.

Em relação ao questionamento sobre que recursos deveriam utilizar ao escrever um texto, todos disseram que fábulas precisam ter: moral e animais; além disso, três sinalizaram que os animais falavam, sendo necessário utilizar pontuação na configuração do texto. Destacou-se que, assim como na primeira entrevista, não se estava falando de um gênero espe-

⁴ Os textos foram transcritos reproduzindo fielmente as linguagens utilizadas pelos educandos.

cífico. Quando foi referida à produção textual, era de uma forma generalizada; no entanto, os educandos enfatizaram a fábula, visto que era o gênero de que mais tinham conhecimento até o momento, portanto, esse gênero lhes fornecia repertório para dialogar sobre o assunto.

No que tange à leitura, os dados indicaram que o maior contato dos educandos com textos escritos ainda é mediado pela escola, mais especificamente pela figura da educadora, o que revela, mais uma vez, o desafio com o qual a escola se depara: ressignificar a leitura e a escrita para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso a práticas da língua materna com função social, ou seja:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita, sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2002, p.18).

Sobre as sequências didáticas, os educandos revelaram ser uma proposta interessante, à medida que:

A gente aprendeu um monte de coisa sobre fábulas que não sabia, ouvimos um monte de história (Maria - 2ª Entrevista).

Aprendi que a história tem que ter título, que os personagens da fábula são animais e falam e que tem moral (Pedro - 2ª Entrevista).

Aprendi a ler e escrever (Tiago - 2ª Entrevista).

Aprendi aqui na escola com o projeto. Quando a professora lia, pedia para gente contar, depois a gente escrevia junto, com o colega e depois sozinha. Eu aprendi que quando a gente vai

escrever, a gente tem que ir lendo para ver se está entendendo (Ana - 2ª Entrevista).

Eu aprendi o que é uma fábula, que fábula tem moral e aprendi um montão de coisa (Sofia - 2ª Entrevista).

Cada excerto explicitado trouxe, aos educadores, aprendizagens sobre como os educandos entendem cada uma de suas colocações, que, muitas vezes, defini-se de forma conceitual, do que dentro das perspectivas das crianças que são as referências. Não se está afirmando que os conceitos não sejam importantes, mas, sim, que se deve dar ouvidos ao que dizem os educandos para se compreender de que lugar eles falam e qual território necessita ser compartilhado.

Sobre as reescritas, as análises partiram da premissa, assim como relata Bakhtin (2003), de que o uso da língua ocorre em forma de enunciados, os quais possuem condições e finalidades específicas ancoradas em três elementos: conteúdos temáticos (tema abordado); estilo de linguagem (os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto) e construção composicional (a estrutura de textos pertencentes a um gênero).

Bakhtin (2003) analisa estes elementos como expedientes imanentes a todo discurso. O estudioso russo define os gêneros da seguinte forma: "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso" (Bakhtin, 2003, p.262).

Nesse sentido, todo texto possui propriedades e especificidades intrínsecas capazes de identificá-lo como pertencente a um determinado "campo" de utilização, que pode se caracterizar pelas circunstâncias e situações de produção e de leitura.

Diante desse contexto, a linguagem é permeada por diversos gêneros nesse sentido, todos (sociedade) produzem gêneros, sejam eles escritos ou orais; no entanto, a maneira como são produzidos pode contemplar mais as suas características formais

ou não, dependendo das experiências que cada indivíduo já obteve em relação ao referido texto. Assim, já que existem algumas características estáveis nos enunciados, como sinalizou Bakhtin (2003), a intenção das análises das reescritas basearam-se na observação de quais elementos relacionados à produção textual sobre gênero fábula os educandos já dominam e quais elementos ainda precisam ser apropriados.

As reescritas dos educandos indicaram que todos conheciam as fábulas que registraram, porque as construíam sem que elas fossem recontadas ou lidas pela educadora ou pela pesquisadora.

As principais características do gênero fábula foram contempladas em todas as escritas dos educandos, com maior ou menor frequência. De modo geral, todos conseguiram abranger os elementos que caracterizam a narrativa estudada, conforme ilustra a reescrita abaixo.

Reescrita fábula: O leão e o mosquito - individual - 30/9/2008⁵

SOFIA O leão e o mosquito

Um leão descansava debaixo de uma árvore. Veio um mosquito e ficou atazanando a vida do leão e o leão disse:

- Some daqui seu mosquito infernal!

Então retrucou o mosquito:

- Ah é, então agora você vai ver o que é infernal!

E ficou atazanando a vida do leão, ficou picando o coitado do leão.

Caindo de dar risada o mosquito não percebeu que a teia de aranha tinha agarrado ele e o sangue dele foi sugado pela aranha e morreu.

Moral: Quem se livra de um perigo maior pode ser vítima de um menor.

constatar que os educandos não tinham preocupação com os elementos que envolviam o gênero, pois, embora a reescrita apresentasse expedientes que o contemplavam, suas características não foram sinalizadas na fala dos educandos. Esse fator não permitiu, portanto, critérios de comparação. Observou-se que no primeiro momento de coleta de dados existia um fazer descolado dos “porquês” que gerava mais uma atividade de ocupar tempo, do que efetivamente dedicada à construção de conhecimento. Os educandos sabiam fazer, mas não conseguiam justificar os motivos pelos quais faziam ou por que era importante realizar tal atividade, não havia reflexão do fazer, portanto tratava-se de uma atividade sem sentido.

Por outro lado, o dado referente à segunda etapa de entrevista e de reescrita nos possibilitou abranger e comparar aspectos relacionados à produção escrita sobre o gênero fábulas, pois, embora as questões girassem em torno do mesmo diálogo inicial, os argumentos eram outros.

O repertório dos educandos estava centrado em aspectos que envolviam o gênero e seus elementos, a saber, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Dentro desse contexto, está assinalada a importância de se planejar as situações de ensino e aprendizagem, pois, escrever um texto é uma atividade que nunca resulta na mesma aprendizagem, estando sujeita às diferentes circunstâncias em que ocorre, porque estas se caracterizam por diferentes situações que determinam a produção dos discursos.

Os textos produzidos são resultados das escolhas que se faz quanto “ao que dizer” e a “como dizer”, em função das condições de produção colocadas. Essas escolhas não são aleatórias, mas determinadas historicamente.

Conclusão

Com o desenvolvimento da sequência didática, os gêneros discursivos puderam ser visua-

Relacionando os dados referentes à primeira e à segunda entrevista e produção escrita, foi possível

⁵ Os textos foram transcritos reproduzindo fielmente as linguagens utilizadas pelos educandos.

lizados para as educadoras como objetos de ensino, pois ofereceram contribuições de como abordar esse conteúdo, auxiliando na sistematização do mesmo.

Dessa forma, as educadoras vislumbraram a autonomia conquistada pelos educandos no processo de produção textual.

Os conhecimentos que envolvem os gêneros discursivos escritos foram apreendidos pelas educadoras, ressalta-se, ainda, que esses conhecimentos são imprescindíveis para a base de conhecimento sobre o ensino, pois sem ele o professor não garante a aprendizagem dos educandos.

O trabalho com a sequência didática para o ensino de um gênero escrito configurou-se enquanto instrumental tanto para o educador, quanto para os educandos. Para as educadoras proporcionou orientações metodológicas para o ensino sistematizado de um gênero do discurso escrito. E para os educandos permitiu a segurança na escrita, uma vez que puderam apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual, se considerando as características do gênero e a situação interlocutiva.

Os encontros desenvolvidos ao longo da pesquisa configuraram-se em um *lócus* de reflexão em torno das concepções e práticas da produção textual, pois se pautaram no diálogo entre pesquisadoras-educadoras, educadoras-educandos e pesquisadoras-educandos. A realização dos encontros pôde garantir o envolvimento para a escuta de experiências, angústias, conflitos e sucessos da prática docente, sendo um ponto de encontro que reuniu forças para o trabalho significativo com produção textual pautada sobre o ensino de um gênero discursivo.

A reflexão favoreceu a revisão da prática docente, observada pela incorporação de novas atitudes frente ao texto escrito, como foi o caso das leituras realizadas em voz alta pelas educadoras das turmas, a atividade do reconto feitos pelos educandos e a prática de revisão textual focando inicialmente os elementos que caracterizam o gênero e ocorrendo de forma gradual, primeiro coletivamente,

depois em duplas para culminar na revisão do próprio texto produzido.

A incorporação dessas atividades à prática docente repercutiu qualitativamente nas produções das crianças. Quando se melhora a prática docente, as aprendizagens dos educandos de fato se concretizam, pois os saberes dos educadores, transformados em instrumentos da prática, são mobilizados.

Sinalizou-se também que a pesquisa debruçou-se sobre o ensino de um gênero discursivo escrito, criando a necessidade de pesquisas que contemplassem as sequências didáticas no ensino de um gênero oral, uma vez que a escola possui a tarefa de ensinar os usos e as formas da linguagem oral e escrita.

Referências

- Araújo, C.L.S. *O esvaziamento da atividade mediadora do professor no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Camps, A. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Cunha, A.M. *Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando expectativas, conteúdos e forma de ensiná-los*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.
- Lerner, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Mizukami, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- Ninin, M.O.G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Rojo, R.; Cordeiro, G.S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

Silva, D.D. *Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais*. 2008. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Vygostsky, L.S. Pensamiento e lenguaje: conferencias sobre psicología. In: Vygostsky, L.S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

Recebido em 27/8/2011, reapresentação em 1/11/2012 e aceito para publicação em 25/11/2012.