

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO DE SUCESSO PARA PRODUÇÃO DE GÊNEROS DE TEXTO NAS OLIMPÍADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIDACTIC SEQUENCE AS A SUCCESSFUL RESOURCE FOR TEXT GENRES PRODUCTION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE OLYMPICS

Adrilene de Souza Bento¹
Crígina Cibelle Pereira²

Resumo: Investigar o ensino de produção de gêneros textuais com base na sequência didática (SD), que vislumbra sobre o sucesso na produção de textos na escola, é uma forma de contribuir para os estudos na área de ensino, além de trazer importantes reflexões para professores que se veem, muitas vezes, sem alternativas para desenvolver uma prática exitosa em sala de aula. Nesse sentido, este trabalho traz um recorte da nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi analisar depoimentos de professores semifinalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), na edição de 2016. Para fins deste artigo, buscamos investigar como esses professores concebem a proposta didática das olimpíadas, se compreendem-na enquanto proposta de ensino de sucesso ou não, e como justificam essa compreensão em seus depoimentos. Neste sentido, nos respaldamos nos estudos do grupo de Genebra, em outros estudiosos da linguagem que versam sobre o tema e em autores que discutem sobre as olimpíadas, tais como Gurgel, Laginestra e Clara (2009) e Rangel (2010; 2011). Por fim, verificamos que os professores semifinalistas (i) consideram a proposta de ensino das olimpíadas um sucesso devido à organização no formato de sequência didática; (ii) reconhecem, um ano após as OLP, o progresso na escrita dos textos em sala de aula; (iii) reforçam a necessidade de adequação da sequência didática à realidade dos alunos e, (iv) ressaltam que o progresso na escrita se configura tanto em relação ao desempenho nas questões de estrutura textual como, principalmente, nas questões de conteúdo.

Palavras-Chave: Sequência didática; Produção de gêneros de texto; Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Abstract: Investigating the teaching of textual genres production based on didactic sequence, which focus on the success of the school text production, is a way to contribute to the studies in the teaching field, and also brings important reflections to teacher who see themselves, oftentimes, without alternatives to develop a successful didactic in classroom. In this sense, this paper brings a little part of our master's research which the main goal was to analyze the testimonials of the Portuguese Language Olympics semifinalist teachers in 2016 year. We search to investigate how those teachers understand the didactic proposal of the Portuguese Language Olympics, whether they see them as a successful teaching proposal or not, and how they justify their comprehension. Our reflections were supported on theories by the Genebra Group and in other studios of the Portuguese language who approach the theme, and also we supported our studies in authors who discuss on the Portuguese Language Olympics as Gurgel, Laginestra and Clara (2009), and Rangel (2010; 2011). Finally, we checked out that the semi-finalist teachers at the Portuguese Language Olympics consider them as a success because of its organization in the didactic sequence format. They could see, one year later, the students' progress in text production in classroom. The teachers emphasis the adaptation of the didactic sequence to the students' reality, but says that the progress in writing activities is configured both in terms of performance in textual structure issues and, above all, in content questions.

Key words: Didactic sequence; Text genre production; Portuguese Language Olympic games.

¹ Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail: adrilene.souza2907@hotmail.com.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail: criginacibelle@yahoo.com.br.

1 Introdução

Investigar o ensino de produção de textos na educação básica tem se mantido um empreendimento atual, mesmo diante de décadas de investigações nos campos da linguagem e da educação. Muitos estudiosos, inclusive, têm reforçado a existência de diversos problemas a respeito do ensino da escrita na escola, tais como Geraldi (2006) que apresenta implicações pontuais sobre o ensino do texto na sala de aula. Implicações que recaem, por exemplo, na problemática sobre como trabalhar o desenvolvimento das competências em escrita, como aborda Antunes (2016).

Nesse sentido, conforme afirma Oliveira (2010, p.12), “desde os anos 1960, tem-se discutido a prática docente e o fracasso, ou pouco sucesso, dos estudantes brasileiros no que diz respeito à leitura e à produção de textos”. Por isso, nossa pesquisa busca justamente trazer para o “cenário” a assunção de uma orientação didático-metodológica de ensino de produção de textos na escola, pois, como afirma Brito (2007, p. 73), “o planejamento e a monitoração da atividade é condição de sucesso.”.

Percebemos o quanto a discussão é atual e pertinente, tanto na perspectiva do aluno, que se vê diante de uma tarefa com muitas dificuldades, quanto na perspectiva do professor, que parece não encontrar mais meios para ensinar os alunos a produzirem bons textos. Consoante a esta questão, adotamos os pressupostos do grupo de Genebra, tais como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que serviram de respaldo teórico para nossas inquietações, por discutirem a possibilidade do ensino de gêneros de texto através da sequência didática como uma alternativa norteadora para a metodologia do trabalho do professor em sala de aula, assim como Bronckart (2009) que discute a questão dos papéis sociais que os textos assumem.

Essas discussões também dialogam com os estudos de Bakhtin (2003), que compreende os gêneros como discursos que circulam socialmente e que se dão por meio da interação entre os sujeitos. Além disso, dialoga com estudos de pesquisadores como Rojo (2000) e tantos outros que versam sobre o ensino de produção textual de forma interativa, voltado para um planejamento de atividades e procedimentos bem direcionados na situação comunicativa entre professor e alunos. Além desses, temos os estudos que tratam do trabalho que é desenvolvido pelas OLP nas escolas públicas brasileiras, dentre os quais destacamos os de Gurgel, Laginestra e Clara (2009), Madi (2010) e Rangel (2010).

É nessa perspectiva que nos inserimos no universo da escola pública e utilizamos o depoimento do professor, para que ele, que vive diariamente a realidade de ensinar produção

textual em sala de aula, possa dizer sobre o ensino de gêneros de textos com base na sequência didática no contexto das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP). Sendo assim, este trabalho traz um recorte da nossa pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal foi analisar depoimentos de professores do Alto Oeste Potiguar, no Rio Grande do Norte, que foram semifinalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa, na edição de 2016. Para fins deste artigo, trazemos como questão principal: qual a compreensão de professores semifinalistas da última edição das OLP sobre a proposta de ensino de produção de gêneros textuais, pautada no modelo de sequência didática? Motivadas por esta questão, objetivamos, neste trabalho, investigar como esses professores concebem a proposta didática das olimpíadas, se compreendem-na enquanto proposta de ensino de sucesso ou não, e como justificam essa compreensão em seus depoimentos.

É salutar reforçarmos que a proposta do trabalho com sequências didáticas na atividade de produção textual se encontra nos manuais disponíveis nas escolas públicas de todo país, os quais, logo na apresentação, trazem como embasamento pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva do grupo de Genebra, adotando, para as orientações de ensino da escrita na escola, o que estudiosos como Dolz, Noverraz, Schenewly, e tantos outros, têm defendido sobre a produção textual com base em gêneros. Além disso, os próprios manuais das Olimpíadas de Língua Portuguesa concebem também os gêneros enquanto atividade dialógica, como tem defendido Bakhtin (2003).

2 A produção de gêneros de texto e o uso da sequência didática como instrumento para o ensino da escrita

É bem verdade que após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os estudos sobre gêneros de texto, nas últimas décadas, têm se acentuado no Brasil. A partir de então, muitas pesquisas, que têm em seu escopo essa temática, passaram a conceituar e caracterizar os gêneros, assim como analisar os usos nos mais diversos contextos sociais.

Diante da diversidade de pressupostos teóricos e metodológicos, pautamos nosso trabalho em uma perspectiva bakhtiniana, por conceber a dialogicidade da língua enquanto fator preponderante na produção dos gêneros e por considerá-los como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para além dessa definição, nos orientamos nos autores da Escola de Genebra e em seus estudos quando da instrumentalização dos gêneros voltados para o ensino e nas inúmeras situações de linguagem. Portanto, nesta discussão teórica, buscamos, especialmente, em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o respaldo para nossas inquietações,

sobretudo, por proporem o trabalho com os gêneros de texto de maneira didatizada, sistemática e organizada nos contextos escolares.

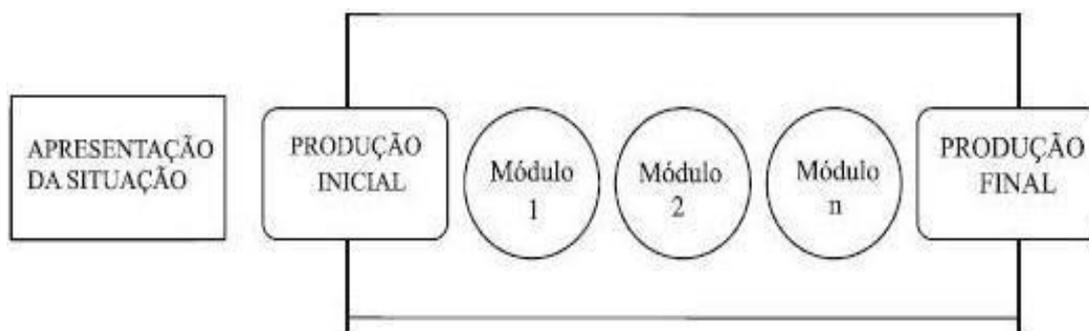
Ao longo do tempo, percebemos, na literatura, uma discussão mais pontual sobre o ensino de produção de gêneros de texto enquanto processo, organizado em várias etapas até a versão final do texto do aluno, o que, inclusive, tem sido foco de discussões de muitos estudiosos que buscam problematizar o trabalho com a produção de gêneros textuais em sala de aula para além de sugerir um tema qualquer e o aluno escrever sobre ele. Essa perspectiva, portanto, tem rendido importantes discussões em pesquisas aqui no Brasil, tais como as de Rangel (2010; 2011), que buscam nos estudiosos de Genebra contribuições acerca desse ensino pautado na organização de um projeto em forma de sequência didática. Segundo Rojo (2000, p. 36, grifos da autora), esse trabalho “pode ser elaborado tanto para *módulos didáticos* como para *projetos*, constituindo-se de um material didático de certa extensão [...] e mais aprofundado do que materiais de livros didáticos.”

Em tese, muito tem se discutido sobre o trabalho com gêneros textuais na escola e o quanto seu ensino pode tornar as aulas mais situadas e mais direcionadas no desenvolvimento das competências básicas do aluno, como leitura e escrita. Inclusive, a própria perspectiva da sequência didática e os estudos de Bronckart (2009), Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), Marcuschi (2008), dentre outros, adotam o ensino de gêneros de texto³ como impulsionador da prática em sala de aula.

Nesse direcionamento, e como temos apresentado, pesquisadores da Escola de Genebra, na Suíça, nos propõem um planejamento organizado em etapas para ensinar a produzir gêneros textuais na escola. Tal planejamento se constitui, essencialmente, de um projeto de classe organizado no modelo das sequências didáticas (SD), como percebemos na figura abaixo:

³ Neste trabalho, adotamos o conceito de gêneros de texto com base nos estudiosos da Escola de Genebra, o que dialoga com a concepção de gêneros de Bakhtin (2003), enquanto prática da atividade humana, como representação social e interativa entre os sujeitos. Em suma, em relação à produção de gêneros de textos, compreendemos que “muito esquematicamente pode-se dizer que a escrita, a produção de *gêneros* escritos, é concebida como representação do real, da qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 66, grifo nosso).

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 98)

Conforme a figura acima, percebemos que a produção do gênero, enquanto processo, se dá por meio de procedimentos que se inter-relacionam. Desse modo, e interpretando o esquema, identificamos uma atividade que se dá: primeiro, pela apresentação da situação comunicativa textual através do professor, que, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 99, grifo dos autores), “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Ou seja, os alunos passam a ter o entendimento de que a produção dele será embasada numa situação comunicativa real por meio de um gênero de circulação social, pois o objetivo é exatamente o oposto ao treino mecânico de um texto sem ter critérios estabelecidos. Nessa apresentação, os autores discutem sobre duas dimensões que, para eles, são essenciais e precisam ser consideradas:

- (i) Apresentar um problema de comunicação no qual os alunos se apropriarão, de modo que o professor explicita qual o gênero que será produzido, quem será seu interlocutor, qual a forma materializada da produção e quais os sujeitos que constituirão. Assim, o professor acaba levando o aluno a refletir sobre uma produção que ainda será feita, sem falar na dimensão interativa, social e dialógica que o contexto propõe;
- (ii) Preparar o que será dito no texto e qual o conteúdo necessário para que o aluno tenha condições de produzir o gênero selecionado. Desse modo, o aluno passa a reconhecer a importância do conteúdo para sua produção que será conhecido ao longo de toda a sequência identificada.

Como percebemos na figura 1, após a apresentação inicial, o professor encaminha os alunos para a primeira produção. Ainda segundo os autores, “no momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ;

SCHEUWLY, 2004, p. 101). Essa produção inicial é de suma importância, pois é ela que vai nortear todo o trabalho do professor ao delimitar o melhor caminho a intervir no processo, assim como para o aluno que poderá, ao longo da sequência, refletir sobre seus principais problemas de escrita.

Com a produção inicial feita, professor e aluno começam a identificar os principais problemas da produção do gênero. Assim, o texto é trabalhado através da modularidade em etapas.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples; da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004, p. 103)

Nesse ínterim, observamos um movimento circular no que é proposto pela sequência didática, que direciona que o aluno desenvolve suas habilidades iniciando a aprendizagem pelo complexo e voltando ao complexo. O que também nos parece interessante notar é que essa abordagem de modularidade proposta pela SD rompe com a ideia ainda vigente em muitas escolas de que os alunos precisam aprender do mais simples para chegar ao mais difícil. É por meio dos módulos que o professor delimita o que deve ser trabalhado no texto dos alunos, quais os principais problemas que precisam ser focalizados e, assim, decide quantos módulos devem ser estudados.

Sobre essa organização de ensino em módulos, Rojo (2000, p. 37) acredita que “os próprios livros didáticos deveriam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas sequências didáticas, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante o ano letivo.”. O que parece, a nosso ver, uma proposta que viabiliza o ensino de maneira mais planejado, que toma como base o livro didático, mas que não se limita a seguir os conteúdos de forma “fechada” como propõem, em geral, os LD. Porém, a própria autora reconhece que, de imediato, é natural que os professores, as escolas e até mesmo os editores não aceitem esse formato de ensino, pois, embora seja produtivo e adequado, implica em mudanças na forma de organizar e programar os conteúdos no tempo escolar.

Em contrapartida, ressaltamos que

É na sequência didática que entra o papel imprescindível do professor, que terá de ensinar aos alunos como é que se faz! Veja, ensinar como é que se faz não é fazer pelo aprendiz, mas didaticamente, passo a passo, levar o aluno a dominar aquele fazer. Assim, cabe ao professor planejar o ensino do

gênero escolhido, tendo muita clareza dos propósitos comunicativos que cada texto cumpre entre as pessoas em qualquer ambiente em que estejam, escolar ou não. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 55)

Sendo assim, o professor precisa tomar consciência da importância do seu papel durante todo o processo até o aluno chegar à produção final. Neste momento, a sequência didática permite ao aluno colocar em prática o que ele aprendeu e os avanços conseguidos nos módulos de aprendizagem. É esse também o momento de reconhecer a progressão textual da última versão em relação à primeira, em que o professor pode avaliar o texto do aluno. Avaliar no sentido mais formativo do termo, já que a proposta não sugere uma avaliação que se preocupa em, apenas, ‘detectar’ os erros dos alunos, pois ela ocorrerá ao final do processo, quando o aluno tiver refletido sobre os seus erros e tiver com o texto refeito.

Desse modo, a sequência didática é uma proposta que parece coerente e não é estática, pois o professor pode (e deve) adequá-la conforme sua realidade de sala de aula. Afinal, segundo Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 111), a sequência didática permite

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

Sendo assim, com o trabalho da sequência didática é possível o professor desenvolver uma prática mais pontual, que promove o crescimento textual dos alunos, tanto na produção de textos orais como escritos, pois, como afirmam os próprios autores, a SD permite um contato direto dos alunos com o texto, um “retorno” da sua produção que lhes permite também trabalhar sobre aquilo que precisa ser aperfeiçoado.

Com base no que temos discutido, precisamos compreender que se faz necessário vincular a realidade dos alunos às aulas de produção de gêneros, e tomar os textos enquanto “produtos da atividade humana, pois, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses, e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2009, p. 72). Ou seja, a produção dos alunos precisa ser considerada enquanto atividade séria e que faz parte do convívio sociocomunicativo e da interação dos discentes com o contexto de sala de aula, e para além dele.

Feitas essas considerações teóricas e, após identificarmos as principais abordagens que adotamos para fundamentar nossa pesquisa, no que concerne ao ensino de produção de

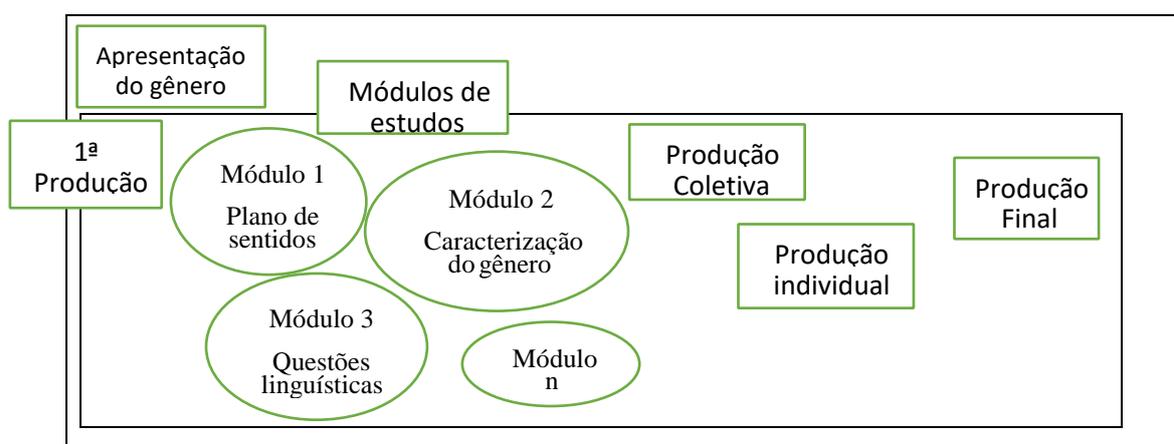
gêneros com base na sequência didática, apresentamos, a seguir, a metodologia do trabalho, na qual serão expostos os procedimentos adotados no desenvolvimento da nossa investigação.

3 As Olimpíadas de Língua Portuguesa e os caminhos percorridos

Nesta seção, apresentarmos o contexto de nossa pesquisa, que compreende as Olimpíadas de Língua Portuguesa. As Olimpíadas se tratam de um concurso que envolve gestões municipais e estaduais, escolas, professores e alunos por meio de vários procedimentos, que vão desde a adesão dos municípios e estados, a realidade de sala de aula, até o texto dos alunos.

A orientação das olimpíadas é fundamentada na ideia de um projeto de ensino organizado em oficinas, por meio de uma sequência didática. Nesse sentido, já na apresentação do material, o programa reforça que se fundamenta nos estudos de pesquisadores, especialmente em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz; além de articular a proposta aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa fundamentação está implícita na organização das oficinas e é apenas citada na apresentação de cada *Caderno do Professor*⁴, pois o objetivo do material não é discutir teoria, mas orientar da forma mais didática possível passo a passo como o professor pode pensar suas aulas de produção de gêneros de texto em sala. Para melhor elucidarmos a sequência didática proposta pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa, apresentamos abaixo, esquematicamente, como as oficinas são organizadas:

Figura 2 - Esquema da Sequência Didática com base nas oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração das autoras

⁴ Esse *Caderno do Professor* se trata de um Manual com orientações para os professores desenvolverem as oficinas de produção do gênero. São quatro cadernos distribuídos para níveis e gêneros distintos, a saber: Poema (5º e 6º anos); Memórias (7º e 8º anos); Crônicas (9º anos e 1ª séries) e Artigo de opinião (2ª e 3ª séries).

Conforme percebemos no organograma, a sequência didática estabelecida pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa apresenta vários procedimentos até chegar à produção final do aluno. Em tese, os *Cadernos do Professor* se organizam dessa maneira:

(i) A princípio, o professor faz a apresentação do gênero e estimula o conhecimento prévio dos alunos com leituras variadas;

(ii) Depois, sugere uma primeira produção para que possa avaliar o quê, de fato, os alunos conhecem sobre o gênero a ser trabalhado e como adequá-lo às oficinas;

(iii) Em seguida, dá-se início a um estudo mais aprofundado do gênero (o que Dolz e Schenewly (2004) denominam de módulos, e que também adotamos em nosso organograma), de modo que todos explorem o plano de sentidos do texto, como se organiza, quais os seus elementos característicos essenciais e de que forma se diferencia de outros gêneros semelhantes. Além disso, são trabalhadas várias oficinas com textos que tratam do mesmo tema que os alunos produzirão, conhecendo autores consagrados, trabalhando as questões linguísticas no próprio texto.

(iv) Ao realizarem um trabalho mais minucioso com o gênero (os módulos), as olimpíadas orientam que a turma escreva um texto coletivamente, potencializando todo o aprendizado, para, só depois, produzir o texto individualmente.

(v) É, portanto, na produção individual que cada aluno avalia seu próprio texto, aprimora os conhecimentos adquiridos nas oficinas, antes de realizar a produção final.

(vi) Por fim, de “posse” da avaliação realizada no texto individual, os alunos realizam a produção final. As OLP orientam que esta produção não deve se limitar apenas ao concurso e que os textos dos alunos devem ter um direcionamento, seja em forma de livro para a biblioteca da escola ou da comunidade, seja para destinatários próprios do lugar onde vivem e/ou até entre si.

Quanto à caracterização da pesquisa, o trabalho adota, conforme Bogdan e Biklen (2006), uma abordagem qualitativa, interpretativista e descritiva. Além do mais, trata-se de uma pesquisa de campo. Como instrumento principal de pesquisa, procedemos com a realização de entrevistas, pois, como afirma Flick (2009, p. 109), “a realização de entrevistas exige um maior envolvimento entre o entrevistado e o pesquisador, do que aquele necessário na simples entrega de um questionário”. Assim, a entrevista foi direcionada aos professores semifinalistas do Alto Oeste Potiguar, do Rio Grande do Norte, que se configuraram em oito sujeitos.

Por meio das análises dos depoimentos que foram gravados e transcritos⁵, percebemos que, embora cada professor apresente uma compreensão diferente sobre o ensino de gêneros de texto por meio da sequência didática, eles ressaltam a relevância do projeto como alternativa para os alunos não só reconhecerem o gênero que produzem, mas, sobretudo, contribui para o desenvolvimento da competência escrita em sala de aula, configurando-se, segundo os professores, em uma proposta de ensino de sucesso.

Apresentamos, na discussão seguinte, alguns excertos dos depoimentos que sintetizam a compreensão dos nossos sujeitos de pesquisa acerca do que nos propomos investigar.

4 O uso da sequência didática no ensino de produção de gêneros de texto

Nesta seção, analisamos depoimentos de professores semifinalistas última edição de 2016 das Olimpíadas de Língua Portuguesa acerca da proposta de ensino de produção de gêneros de texto desenvolvida em sala de aula, se, na verdade, compreendem-na enquanto orientação didático-metodológica de sucesso ou não, examinando como eles justificam a compreensão expressa no depoimento.

Nesse sentido, com base na entrevista realizada com os oito professores semifinalistas do Alto Oeste Potiguar, apresentamos a análise dos depoimentos de uma de nossas questões, a saber: como você, professor, compreende a proposta de ensino de produção de gêneros de texto, baseada no modelo de sequência didática das Olimpíadas de Língua Portuguesa? É possível considerá-la uma proposta de ensino de sucesso? Justifique.

Apresentamos, no quadro 1, trechos que foram mencionados ao longo do depoimento de cada professor semifinalista, no que concerne a questão realizada, para que o leitor possa ter uma visão geral sobre o que os nossos sujeitos afirmaram, ao passo em que, mais a frente, retomaremos alguns excertos para análise. Sendo assim, o quadro abaixo demonstra um resumo das respostas dos professores e o foco atribuído por eles à proposta de ensino de produção de gêneros de texto das Olimpíadas de Língua Portuguesa.

Quadro 1 – O sucesso de ensino na perspectiva de professores semifinalista das OLP

Todos nós sabemos que segue aquela sequência didática é... baseada em em Dolz... e... é uma sequência aceita quase que unanimemente por todos os/os professores[...] a olimpíada tem/é uma proposta sim de sucesso... muito bacana... muito louvável e muito bonita ao meu ver. (Prof.1)

⁵ A transcrição das entrevistas foi realizada e é apresentada nos excertos da análise, conforme Dionísio (2006).

<p><i>No propo/na proposta da olimpíada conseguimos verificar que a sequê::ncia didática para cada gênero nos mostra caminhos para se trabalhar com as heterogeneidades das nossas classes [...] eu considero a olimpíada de língua portuguesa uma proposta de ENSINO de SUce::sso. (Prof.2)</i></p>
<p><i>Eu compreendo: que a metodologia sugerida pelo material das olimpíadas de língua portugue::sa... é COMPLETA... é uma metodologia de sucesso [...] Na minha prática MESMO em anos ímpares... é... eu planejo atividades... é... me baseando na sequência didá::tica. (Prof.3)</i></p>
<p><i>Eu considero a proposta de de da Olimpíada de Língua Portuguesa como uma proposta de sucesso... e uma das coisas que eu acho mais INTERESSANTE nessa propor::sta é::: a questão da sequê::ncia didática. (Prof.4)</i></p>
<p><i>É uma proposta de sucesso at/primeiro... pela sequência didática que é proposta... né? segundo... também pela eficiência é::: da da pro/proposta em si... () do interesse que desperta no aluno da maneira como o material conduz o trabalho com os gêneros[...] (Prof.5)</i></p>
<p><i>É inegá-vel que a metodologia é::: proposta pela olimpíada de português... olimpíada da língua portuguesa é absolutamente EXItosa... um sucesso... uma forma de condução do processo de escrita estrutura::da... e uma sequência didática volta::da para::: a compreensão de todos os aspectos que levam à construção[...] (Prof.6)</i></p>
<p><i>Na minha concepção a produção textual na Olimpíada de Língua Portugue::sa é um sucesso [...]. É uma proposta de sucesso porque compreende-se que o professor ele aGREga as propostas da sequência didática que eles recebem. (Prof.7)</i></p>
<p><i>Considero a proposta de ensino da Olimpíada de Língua Portugue::sa... um suce::sso porque TODAS as oficina são direcionada para a melhoria do ensino da LEItura e da escrita dos educandos... propõe uma metodologia diferente para cada sequência didá::tica [...] (Prof.8)</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras

Através do quadro, podemos compreender que todos os professores, de fato, compreendem a proposta de ensino das olimpíadas como uma metodologia de sucesso. Embora cada professor semifinalista tenha apresentado essa perspectiva à sua maneira, é evidente que o modelo de projeto de ensino com base na organização das sequências didáticas foi ponto forte nos depoimentos. Assim, os dados apontam que os nossos sujeitos, ao afirmarem o sucesso das orientações das OLP, mencionam a sequência didática como fator preponderante.

Como temos discutido ao longo de nossa pesquisa, a sequência didática é uma proposta de ensino de gêneros tanto orais quanto escritos que tem rendido importantes pesquisas na área do ensino de línguas. Nessa perspectiva, a organização das Olimpíadas de

Língua Portuguesa busca, por meio desse projeto de ensino, leva até o professor de português uma metodologia que direcione o desenvolvimento da competência escrita dos alunos da educação básica. Para tanto, como afirmam Gurgel, Laginestra e Clara (2009), o sucesso dessa metodologia se dá quando as etapas são respeitadas, pois o trabalho em sala de aula requer, dentre outros propósitos, compartilhar com os alunos a proposta de ensino de produção de um gênero específico, mapear os conhecimentos prévios que esses alunos levam para a escola, além de ampliar o seu repertório por meio de leituras e discussões e, sobretudo, buscar informações sobre o que vão escrever. Ainda segundo as autoras e os próprios professores semifinalistas, os alunos se sentem instigados nessa “busca” porque envolve assuntos que dizem respeito à realidade e ao contexto de vida deles, ou seja, do lugar onde vivem. Afinal de contas, quando de posse das informações, a escrita passa a ter um sentido e a produção de textos em sala de aula não se torna apenas uma “obrigação” da aula de português.

Apresentamos, a seguir, três excertos dos oito depoimentos coletados, para que possamos analisar como esses professores que obtiveram êxito em sua prática de ensino compreendem a proposta de produção textual das Olimpíadas que desenvolveram:

[...] na minha concepção a produção textual na Olimpíada de Língua Portuguesa é um sucesso SIM. Só: que esse sucesso ele depende muito da forma como todo esse processo foi conduzido... né? É:... Esse processo de produção textual ele é trabalhado a partir de uma sequência didática e a sequência didática tem suas etapas... então é preciso que CADA etapa seja trabalhada de forma EFICIENTE para poder... ao final do processo... nós considerarmos esse processo como um processo de sucesso, né? (Prof.1)

No proposto na proposta da olimpíada conseguimos contemplar os conteúdos curriculares programados e verificar que a sequência didática para cada gênero nos mostra caminhos para se trabalhar com as heterogeneidades das nossas classes... isso se mostra de forma mais visível quando NEM sempre o aluno que vence o concurso na escola é aquele mais interessado... ou seja, considerado o mais inteligente. A olimpíada igualha sabe: e deixa TODOS os alunos... até mesmo das classes numerosas com chances de vencer e aqueles que não vence o concurso... vencem a barreira imposta na escola pra produção proficiente de um gênero... portanto... eu considero a olimpíada de língua portuguesa uma proposta de ENSINO de SUCESSO. (Prof.2)

[...] aquela sequência didática é: baseada em em Dolz... e: é uma sequência aceita quase que unanimemente por todos os/os professores... [eu tiro por experiência própria... né? meus dois alunos que foram semifinalistas né? da olimpíada é: ele: s... mu-daram né? sua forma de de de de ver o estudo... né? é: a minha primeira vez... a primeira vez que eu tive um aluno semifinalista foi em dois mil e dez... um aluno da zona rural... e esse menino não tinha perspectiva nenhuma... é: e no

entanto... hoje em dia ele fa::z faculda::de:: né? todo aquele processo de escri::ta... serviu também pra ele perceber que tem condições e que pode conseguir... é::... tenho uma relação muito bacana com os dois alunos até ho::je... né? e::les... é::... enfim... (Prof.3)

Conforme o que temos apresentado no quadro 1 e com base nos depoimentos mais detalhados nesses excertos, compreendemos que a proposta dos manuais das Olimpíadas de Língua Portuguesa é considerada uma orientação teórico metodológica de sucesso devido ao modelo de sequência didática sugerido pelo *Caderno do Professor*, que busca a competência escrita de um gênero, bem como supõe que aprendizes possam se construir “como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e não como alunos passivos cuja tarefa se resume à assimilação de conteúdos e fórmulas”, como discute Rangel (2010)

O depoimento do Prof.1, além de conceber a orientação para produção de textos das olimpíadas como uma proposta de ensino de sucesso, faz uma ressalva pertinente no que diz respeito à condução nesse processo. O próprio professor se reconhece enquanto responsável pelo sucesso da mediação nas oficinas, uma vez que, como ele mesmo afirma, “*é preciso que CADA etapa seja trabalhada de forma E-FICIENTE [...]*”. Sendo assim, compreendemos que os manuais apresentam as etapas da sequência didática, porém, como discutem Ferrarezi Jr e Carvalho (2015), é o professor, em sala de aula, o sujeito que valida o processo de ensino de produção, quando desenvolve o passo a passo e “guia” seus alunos na condução do desenvolvimento das competências.

Nesse sentido, por mais articulada que seja a proposta de ensino de produção escrita, é preciso também dedicação docente e empenho por parte do professor para articular cada etapa da sequência à realidade escolar, à realidade dos alunos, como discute Bronckart (2009). Isso mostra que é preciso planejamento, logo, como afirma Dolz (2010, p. 3), “por cada três ou quatro horas de presença com os alunos, você necessita de uma ou duas horas de planejamento.”.

No que diz respeito ao recorte do depoimento do Prof.2, percebemos que, assim como afirma o próprio *Caderno do Professor – Orientação para produção de textos*, em Madi (2010), as orientações buscam também articular as oficinas aos conteúdos do programa curricular e integrar todos os alunos na sequência didática, inclusive, os das turmas mais numerosas; o que é um desafio, como discutem Antunes (2016) e Dolz (2010). Nesse sentido, o sucesso apresentado pelo professor 2 se torna “*mais visível quando NEM se::mpre o aluno que vence o concurso na escola é aquele ma:::is interessado... ou seja, considerado o mais inteligente.*” É possível percebermos o quanto as falas dos professores 2 e 3 dialogam, quando

retratam sobre o sucesso nas olimpíadas, pois trazem questões que se voltam para o desenvolvimento dos alunos como um todo. Esse é, talvez, o aspecto mais “forte” presente no depoimento dos professores, porque desmistifica a ideia de que o texto vencedor, sobretudo na etapa de sala de aula, será do aluno mais “esforçado”, mais “inteligente”.

Assim, retomamos o depoimento do Prof.3 quando reforça a importância da sequência didática e sua aceitação por parte dos professores, sobretudo os de língua materna, e, logo em seguida, exemplifica, por meio de uma experiência, por que a proposta de ensino de produção de textos das olimpíadas é exitosa. O professor menciona o caso de um aluno seu semifinalista, humilde, sem perspectiva e que, após participar das olimpíadas, passou, além de conseguir desenvolver sua competência na escrita, a se interessar mais pelo seu crescimento intelectual. Nesse sentido, compreendemos que “o professor precisa acreditar que todos os alunos podem aprender independentemente da origem social” (BATISTA, 2011, p. 6). Assim, o depoimento corrobora com o que Batista (2011) discute no sentido de que os “alunos que vêm das camadas populares podem aprender, apesar de falarem num dialeto muito diferente daquele que os professores vão ensinar, de viverem num meio que, em muitos casos, está bem afastado da cultura letrada”.

Ao refletirmos sobre os depoimentos dos professores, percebemos, muito do que temos discutido em nossos pressupostos teóricos, tanto nas discussões de Bronckart (2009) que ressalta as questões sociocomunicativas na produção de gêneros, quanto em Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), ao retratarem a sequência didática enquanto projeto de ensino articulado que permite o desenvolvimento da produção de gêneros de textos. Além desses, outros estudiosos também concebem a escrita não como um talento natural, como temos visto nos depoimentos, mas como uma competência, uma habilidade que pode ser aprendida pelos diferentes alunos nos diferentes ritmos de aprendizagem, com muitas idas e vindas, como discutem Ferrarezi Jr e Carvalho (2015).

Em suma, embora saibamos que as Olimpíadas de Língua Portuguesa na escola se tratam de um concurso, ressaltamos que os depoimentos dos professores semifinalistas deixam claro, além da proposta como uma metodologia de sucesso e a relevância da sequência didática, que os alunos, de modo geral, conseguiram evoluir, progredir na produção de textos. Nesse sentido, nossos sujeitos tomam como foco para atribuir o sucesso da proposta com base na sequência didática, o fato de os alunos conseguirem a competência escrita em dois aspectos principais; pois, segundo os professores semifinalistas, as Olimpíadas de Língua Portuguesa permitiram aos alunos (i) uma melhor organização textual e (ii) uma maior

maturidade na escrita por meio do desenvolvimento das capacidades, como podemos perceber no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - O progresso no texto dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora

Como percebemos no gráfico acima, o sucesso de ensino da proposta das Olimpíadas de Língua Portuguesa se solidifica no sucesso da escrita dos alunos quando dos avanços tanto em relação às (i) questões estruturais, como em relação à (ii) maturidade na escrita⁶. Verificamos que somente dois professores mencionaram os aspectos de estrutura textual, o que equivale a 25% das respostas. Esses aspectos, segundo um dos professores, são “a organização do parágrafo que alguns não conseguiam também... melhorou a questão... da própria ortografia... a gente também conseguiu que eles melhorassem essa questão da... da escrita... da caligrafia... né?” (Prof.4).

Ou seja, conforme a verificação dos dados, a sequência didática permitiu aos alunos uma progressão no texto, tanto em relação à superfície, por meio da organização dos parágrafos e da caligrafia, quanto em relação aos aspectos linguísticos, através, por exemplo, das questões de ortografia.

Em contraponto a esse aspecto, observamos um outro, que diz respeito à maturidade na escrita, mencionado por seis dos oito professores, que consideramos como um número significativo, haja vista que representa 75% dos depoimentos. A maioria dos professores semifinalistas afirma que as olimpíadas permitiram uma consciência mais representativa na

⁶ A “maturidade na escrita” é uma expressão presente no *corpus* em análise. Durante a entrevista, mais da metade dos professores mencionaram que os módulos didáticos permitiram aos alunos uma “maturidade na escrita”, no sentido, de irem evoluindo, a cada oficina, melhorando o vocabulário, se preocupando mais com o discurso no texto, reconhecendo mais os gêneros e as funções comunicativas do que escreve

produção de textos, o que é compreendido através da “maturidade na escrita”, conforme afirmado pelos professores.

A respeito do acompanhamento dos alunos no ano letivo seguinte após as olimpíadas, o **Prof.7** afirma o seguinte:

Com relação às turmas desse ano... por exemplo... meu terceiro ano do médio desse ano era o segundo do ano passado que eu também trabalhei... então... eu vejo a maturidade... eu vejo uma organização textual diferente dos alunos que estão na segunda série que não participou das olimpíadas [...] eu tô sentindo uma facilidade maior. Eles se preparam mais em opinar e não deixa vaga a argumentação...

Sendo assim, compreendemos que o sucesso de ensino foi verificado, sobretudo, após as olimpíadas, o que evidencia que o concurso, como afirmam Rangel (2011) e Madi (2010), não se restringe apenas à competição em si e que os “frutos” da proposta de ensino não se resumem ao texto escolhido pelas bancas examinadoras. Além do mais, conforme Dolz (2010, p. 5), “a Olimpíada é muito bem recebida pelos professores e pelos alunos e o entusiasmo pelo concurso é grande”. Portanto, nossa análise nos permite compreender que o mérito não é apenas do aluno semifinalista, pois os outros alunos também conseguiram importantes progressos. O sucesso de ensino, segundo os professores, se deu em virtude do projeto e do modelo de sequência didática implantado pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa nas escolas, embora tenhamos evidenciado nos depoimentos o papel crucial do professor frente o seu planejamento e a necessidade tanto de uma organização didática nas oficinas desenvolvidas, como a adequação da sequência com base na realidade dos alunos.

5 Considerações finais

As discussões aqui apresentadas acerca do ensino de produção de gêneros de texto trouxeram como foco o projeto de ensino organizado no formato de sequência didática, que, na perspectiva de professores semifinalistas das Olimpíadas de Língua Portuguesa do Alto Oeste Potiguar, é considerada uma proposta de sucesso. Nesse sentido, objetivando responder a questão norteadora deste trabalho – Qual a compreensão de professores semifinalistas da última edição das OLP sobre a proposta de ensino de produção gêneros de texto pautada no modelo de sequência didática? – buscamos investigar como esses professores compreendem a proposta didática das olimpíadas.

Com base na análise realizada, chegamos às seguintes conclusões:

- (i) Verificamos que todos os nossos sujeitos de pesquisa concebem o modelo de sequência didática, proposto pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa como uma proposta de ensino de sucesso. Portanto, a partir dos depoimentos dos professores, compreendemos que as orientações das OLP para o ensino de produção de gêneros de textos se configuram enquanto metodologia exitosa e que busca desenvolver nas salas de aula das escolas públicas brasileiras uma organização pedagógica por meio de oficinas, as quais são estabelecidas sob a forma de sequência didática;
- (ii) O modelo de ensino em forma de sequência didática foi considerado pelos professores como um instrumento de ensino de sucesso, devido a sua organização em etapas e por permitir um maior acompanhamento no progresso da escrita dos alunos. Porém, os professores semifinalistas ressaltam que o sucesso vai também além da SD em si, pois é necessária uma adequação da sequência à realidade dos alunos;
- (iii) Os professores deixam claro que o progresso na produção textual não se deu somente a partir do texto do aluno semifinalista, uma vez que os outros alunos conseguiram obter êxito quando do desenvolvimento de cada etapa durante a produção do texto;
- (iv) O progresso se configura tanto em relação ao desempenho nas questões de estrutura textual como, principalmente, em relação às questões de conteúdo, o que os professores chamam de maturidade na escrita. O progresso na produção de textos se tornou ainda mais evidente quando do acompanhamento dos alunos em ano posterior à olimpíada.

Em suma, concluímos que a sequência didática é considerada um recurso de sucesso para produção de gêneros de texto nas Olimpíadas de Língua Portuguesa pelos próprios professores que desenvolveram as etapas de ensino, sobretudo quando ressaltam o desenvolvimento das capacidades de ação e discursiva dos alunos. Além do mais, verificamos a relevância do projeto para o desenvolvimento didático-metodológico nas aulas de língua portuguesa e sua contribuição para a competência escrita dos alunos da educação básica.

Sendo assim, além do respaldo dos professores semifinalistas, corroboramos com o que Dolz (2010, p. 5) assume sobre as OLP, quando admite que a proposta o agrada muito e justifica o porquê adota essa visão, segundo ele, muito positiva, pois a olimpíada “possibilita a divulgação de materiais didáticos – ferramentas fundamentais para professores de todo o país [...] é voltada para os alunos, permitindo o desenvolvimento da escrita de gêneros textuais [...] forma os professores para melhorar o ensino da escrita” e complementa ressaltando três aspectos principais: “a maneira de envolver as escolas, a proposta de um trabalho coletivo com os professores e a ideia de levar aos diferentes centros escolares uma cultura comum sobre o ensino da escrita”.

Por fim, esse sucesso da SD, identificado nos depoimentos, e que se fez presente nas afirmações sobre o avanço dos alunos, nos permite concluir que produzir gêneros textuais não se trata de um talento natural que já “vem” com os alunos, pois escrever exige tempo das aulas, exige planejamento por parte do professor e exige, sobretudo, envolvimento dos alunos. Como afirma Madi, (2011, p. 28, grifos nossos) “Talvez, *todo esse processo* seja mais trabalhoso, já que estamos falando de aprendizes. À medida que o aluno autor vai conquistando maior autonomia, sabe o que dizer, como dizer, quais palavras usar, além de analisar e corrigir o que foi dito.”.

Assim, nosso trabalho contribui para os estudos na área do ensino, sobretudo para o ensino de línguas, na medida em que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre ensino de gêneros de texto com base na sequência didática e que dialoga tanto com o que os estudiosos do assunto têm defendido como o que depõem professores da educação básica que lidam diariamente com ensino da escrita na escola.

Referências

- ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BATISTA, A. GOMES. O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender. **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 7, n. 17, p. 6-11, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez. Portugal: Porto Editora, 2006.
- BRITO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Práticas de letramento e ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 53-77.
- BRONCKART, J. P. Os textos e seu estatuto: considerações teórica, metodológicas e didáticas. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009, p. 69-89.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: FERANDA, M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-99.
- DOLZ, J. Entrevista: De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? **Revista Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 2-6, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GURGEL, L. H.; LAGINESTRA, M. A.; CLARA, R. A. Ensinar: o que? Como? **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 30-31, 2009.

MADI, S. (Org.). **Caderno do Professor: Orientação para produção de textos.** São Paulo: Cenpec, 2010.

_____. Idas e vindas da escrita. **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 7, n. 17, p. 28-33, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RANGEL, E. O. de. A olimpíada e as políticas para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. **Revista Na ponta do lápis**, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 7-9, 2010.

_____. **Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro: o que dizem os textos dos alunos?** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec Fundação Itaú Social, 2011.

ROJO, R.; Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicada. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2000, p. 152-183.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018

Data de aceite: 10 de outubro de 2018