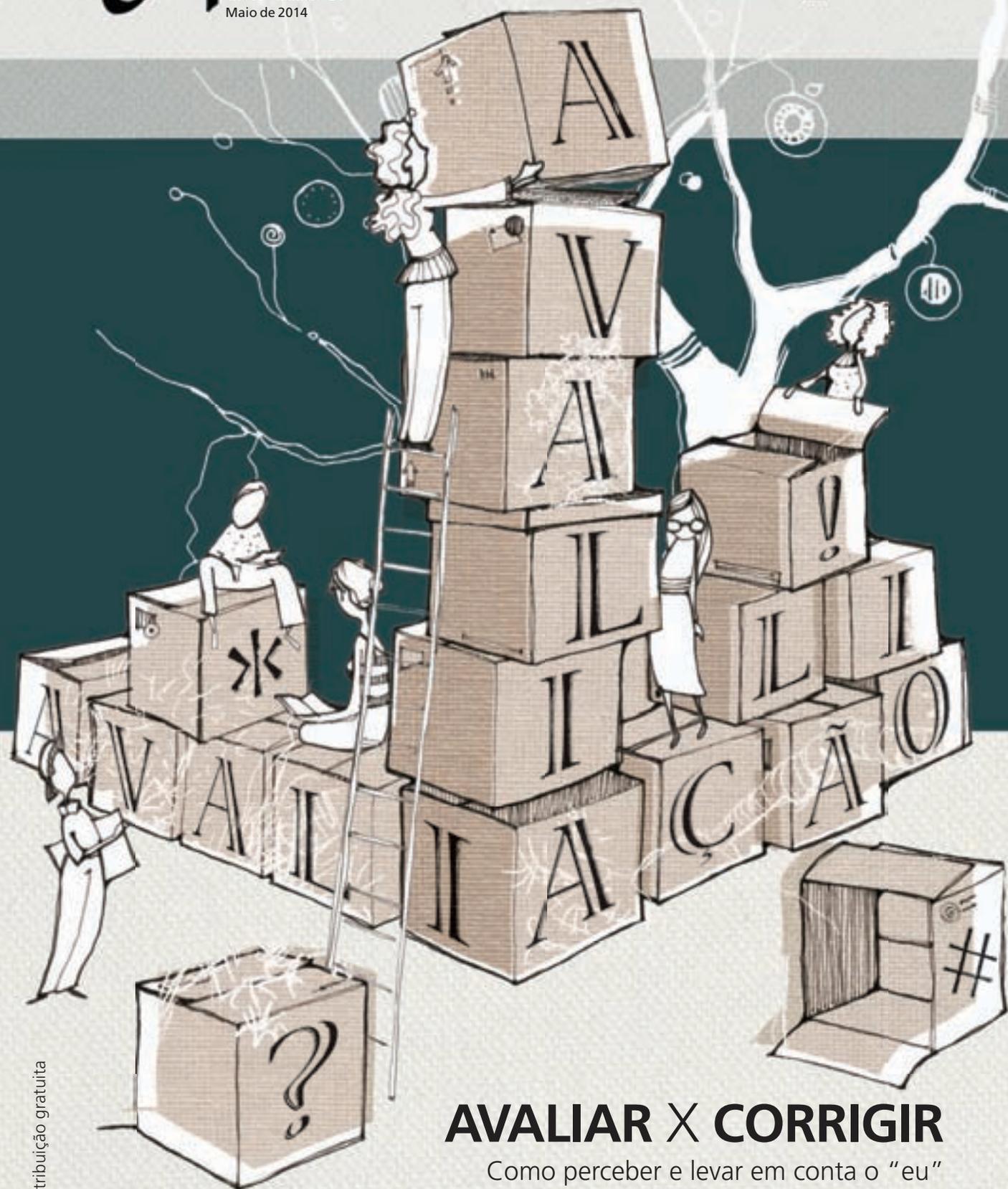


# Na Ponta do Lápis

ano X – número 24  
Maio de 2014



## **AVALIAR X CORRIGIR**

Como perceber e levar em conta o “eu”  
que está no texto do seu aluno?

COORDENAÇÃO TÉCNICA  
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,  
Cultura e Ação Comunitária – CENPEC

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

**Coordenação**

Sônia Madi

**Texto e edição**

Luiz Henrique Gurgel  
Maria Aparecida Laginestra  
Regina Andrade Clara

**Revisão**

Rosania Mazzuchelli  
e Mineo Takatama

**Edição de arte**

Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

**Ilustrações**

Criss de Paulo

**Editoração**

AGWM Editora e Produções Editoriais

**Tiragem**

240.000 exemplares  
DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

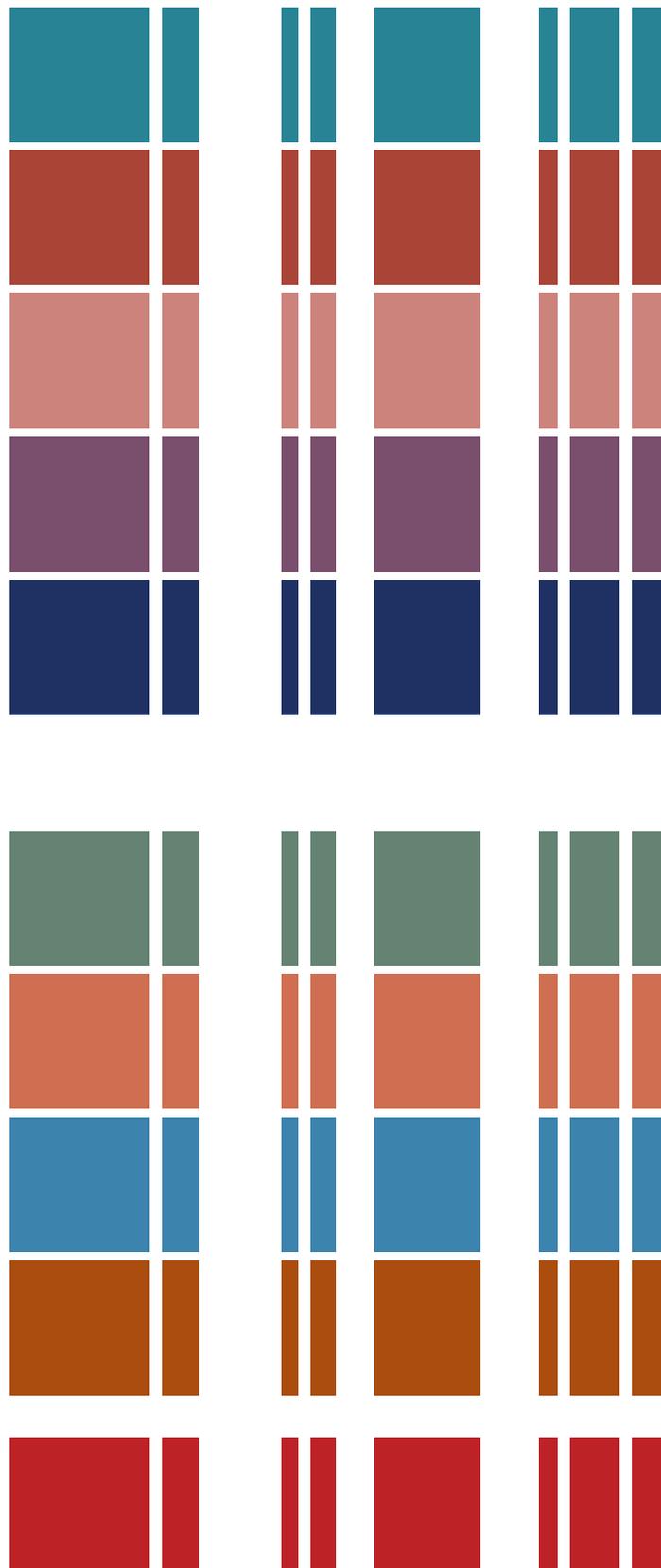
**Contato com a redação**

Rua Minas Gerais, 228 – São Paulo – SP  
CEP 01244-010  
Telefone: 0800-7719310  
e-mail: [escrevendofuturo@cenpec.org.br](mailto:escrevendofuturo@cenpec.org.br)  
[www.escrevendofuturo.org.br](http://www.escrevendofuturo.org.br)

INICIATIVA



Ministério da  
**Educação**



“Hadji emprega a metáfora da avaliação como rede de palavras: avaliar é ter algo a dizer; o avaliador é o ator de uma comunicação social. Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir.”

Lívia Suassuna

“Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica”, in: Elizabeth Marcuschi e Lívia Suassuna (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 39.

## editorial

4

Avaliador ou corretor? Que tipo de professor você quer ser?

## entrevista

6

Lívia Suassuna

Avaliar é preciso. Saber como, também.

## especial

12

Olimpíada de Língua Portuguesa

Um espaço para o exercício da autoria?

## óculos de leitura

16

O lugar onde vivo

Dentro do tema? Fora do tema? Decisões...

## página literária

18

Rubem Braga

Meu ideal seria escrever...

## de olho na prática

São muitas as camadas do texto

## artigo de opinião

20

As opiniões sobre o artigo de opinião

Como é a avaliação desse gênero de texto?

## crônica

25

Tá quente ou tá frio?

A aula de português em busca da crônica escondida...

## poema

29

Cinco oficinas só não fazem bons poemas...

## memórias literárias

34

Avaliando memórias literárias

## critérios de avaliação

38

Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto

## Avaliador ou corretor? Que tipo de professor você quer ser?

A tarefa, por vezes, é ingrata, cansativa, mas necessária, e pode até ser dolorida. Ser professor é estar permanentemente na posição de avaliador, trabalho de muita responsabilidade. Escrever é como deixar no papel uma parte do próprio eu. Nossos escritos têm quase o *status* de filho; por isso, quando alguém entrega um texto que escreveu para outra pessoa avaliar ou, o que é pior, “corrigir”, a situação exige delicadeza. É como se o próprio “eu” se entregasse para os riscos da avaliação – afinal, ele, o “eu”, está ali naquelas linhas.

Se isso vale para um simples bilhete, como deve ser quando entregamos algo mais sério para o nosso professor ler? Na Olimpíada, os estudantes têm a oportunidade de escrever para expressar opinião, para soltar o eu lírico, para transpor um olhar particular sobre o cotidiano e também para realizar a honrosa missão de relatar o passado guardado de alguém, usando a imaginação, mas sendo fiel ao interlocutor: são os nossos quatro gêneros de texto.

Avaliar faz parte desse processo. E os estudantes desejam isso de seus professores – eles são a referência, os orientadores. Mas nem sempre os alunos pedem isso de maneira explícita. Ainda mais quando aceitam o desafio proposto pelo professor em sala de aula de escrever e de enfrentar a página em branco. Em geral, nesse tipo de atividade, na forma em que a Olimpíada o concebe e sugere, perde-se um pouco do caráter de tarefa, de lição obrigatória que vale nota. Vira a possibilidade de manifestação pessoal por meio da escrita, algo que todo estudante, no fundo, mais deseja, mesmo que tenha todo o receio do mundo em correr o risco de escrever “feito” ou “errado”. E isso se mostra mais exitoso quando o estudante não entrega apenas um texto com a “cara” que o professor quer, mas com essa marca que ele crê ser sua, com todas

as dificuldades e angústias próprias de um aprendiz. O segredo para que o aluno se solte está na confiança que o professor puder lhe inculcar.

Mas, desafio aceito e primeira produção entregue, vem a hora da devolutiva. Ao ouvirem seus nomes, ansiosos para ver o que foi anotado, apontado ou “corrigido”, os alunos perscrutam o professor nos mínimos detalhes. Olham com o rabo do olho, atentam para a voz, para os gestos das mãos, para os detalhes ínfimos que possam revelar a opinião que o professor possa ter tido sobre o texto, sobre eles. “E aí, *profe*, o que achou do meu texto?” É o que mais querem saber. Na certa ficarão decepcionados se só encontrarem riscos sob uma concordância inadequada ou sob uma palavra grafada errada. Esperam mais.

E então, professor, o que fazer? Qual o melhor jeito de lidar com isso? Como ser um autêntico avaliador e não apenas um corretor de textos?

Não temos todas as respostas. Mas foi pensando em quem vive esses dilemas na escola que lançamos esta edição especial de *Na Ponta do Lápis*. Convidamos especialistas de todo o Brasil – da Bahia, de Pernambuco, de Mato Grosso do Sul, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e do Pará – para destrinchar, em seus vários aspectos, a difícil arte de avaliar. São reflexões, análises e apontamentos de quem lida com essas questões na hora de formar e orientar aqueles que estão na linha de frente da sala de aula. Não são apresentadas fórmulas, mas convites para pensar e agir sobre a própria prática.

E, como é a escrita que subjaz a toda a nossa edição, oferecemos aos nossos leitores uma crônica de Rubem Braga. Algo para ser compartilhado com os alunos e lido em voz alta na classe, oportunidade boa para aproximar educadores e aprendizes nessa difícil e deliciosa arte que é escrever.

Proveitosa leitura a todos!

Produção de textos em sala de aula

# Avaliar é preciso. Saber como, também.

*Entre os maiores dilemas de quem trabalha com a produção de textos em sala de aula está a maneira de como avaliá-los. A professora associada Lívia Suassuna, da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-Graduação em Educação), propõe novas formas de lidar com a questão. Para ela, as produções devem ser confrontadas e discutidas pelo professor num processo de escrita e reescrita. “Só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos.”*

## ■ Práticas de avaliação presentes na escola

Os modelos de avaliação não são estanques: têm marcas temporais definidas, seguem a lógica que move as práticas da escola. Percebe-se certa inquietação, um desejo de mudar a avaliação. Mas não é fácil romper com o paradigma da avaliação hegemônica, em forma de medida, hierarquizada. Avaliação essa preocupada apenas em saber o que o aluno sabe, o que não sabe, quais os conhecimentos que domina. Essa forma de avaliar produz rotulação, repetência, fracasso, e coloca fora do sistema o aluno que não consegue atingir a competência esperada.

A prática de avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma construção processual. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece. A força ainda está centrada na correção gramatical, que nem sempre é feita de maneira adequada. Muitos dos problemas dos textos não são observados. O professor deixa passar, talvez por não considerá-los graves ou não percebê-los. Nas intervenções os comentários são vagos: “Exercite mais a escrita para você aprender mais”, “Escreveu pouco, podia ter escrito mais”, “Você podia ter desenvolvido mais o texto”. Como se o número de linhas fosse um valor, um indicador de qualidade. O texto está cheio de marcas de correção, e o professor só faz referência ao tamanho. O tamanho do texto, por exemplo, não pode ser um valor em si.



Leonardo Cavalcanti Caldas

### ■ Aula de língua portuguesa: confronto de discursos

Procuro sempre retomar esse princípio da língua como discurso. Às vezes o professor manda escrever e não sabe bem por que mandou, nem está realmente interessado em saber o que o aluno tem a dizer sobre o tema. Segundo João Wanderley Geraldi, que dedicou boa parte de sua reflexão e escrita à questão do texto, do ensino e da avaliação, o aluno percebe e acaba sem vontade de escrever, dizer sinceramente o que pensa, e até se recusa a fazer tarefa.

Na maioria das escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida. Mesmo na Escola de Aplicação

da Universidade Federal de Pernambuco, que é referência, onde realmente a linguagem funciona bem próxima do ideal, os alunos têm escrito pouco.

“Falta uma discussão específica de avaliação, um parâmetro na área de língua portuguesa.”

Isso se dá porque a escrita exige do professor tempo para leitura, reflexão, organização e reconstrução. Acho que está difícil compatibilizar o ritmo da escola com todo esse processo. No Ensino Superior, principalmente na pós-graduação, o investimento na escrita está presente na construção textual. Precisariamos ter uma miniatura desse modelo na Educação Básica. Na universidade, tenho testemunho dos alunos que ao escrever sofrem muito, se aperreiam, choram. Dizem também que nunca aprenderam tanto a língua, a cuidar do que é escrito, a escrever de forma clara, como no processo de orientação. Isso se

**“Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática social de escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência.”**

dã no vai e vem do texto, na interlocução experiente que aponta os caminhos. A Educação Básica tem pouco dessa prática. Temos que mudar. Menos conteúdos e mais vivência processual de linguagem. Esse apelo vem desde os anos 1980. No capítulo “Escrita, uso da escrita e avaliação”, do livro *O texto na sala de aula*<sup>1</sup>, Geraldi destaca os efeitos da avaliação na linguagem: a pertinência de uma conversa, se a escrita tem lacunas, se deixou algum mal-entendido.

**“Ainda prevalece uma visão única de língua, a norma-padrão, imposição de apenas uma linguagem como legítima, verdadeira, correta.”**

A escola ainda entende avaliação como identificar onde está o erro, comparar com um parâmetro idealizado, perdendo de vista a prática de avaliação a serviço da aprendizagem. Caminhamos pouco no sentido de consolidar a prática discursiva na escola, em que a aula de português seja realmente um confronto de discursos.

### ■ **O trabalho com textos enriquece a leitura da realidade dos alunos**

Os princípios da discussão inicial sobre avaliação como prática geral estão mais consolidados no país. Falta uma discussão específica de avaliação, um parâmetro na área de língua portuguesa. Escrevi um artigo – com uma aluna de iniciação científica – sobre a experiência de uma professora que teve a sensibilidade, o senso de oportunidade de propor aos alunos do 9º ano de uma escola pública municipal de Recife que escrevessem a respeito da redução da maioria penal. Esse debate

voltou após a morte de uma criança em circunstâncias trágicas. A professora apresentou o tema em sala de aula. Ela não trouxe o conjunto de vozes que poderiam ajudar os alunos, apenas situou o debate entre os que eram contra e os que eram a favor da maioria penal. Ela tinha que ter feito uma leitura das posições contrárias assumidas pelos alunos: os argumentos são suficientes? Convencem o interlocutor? Na época, fiz uma reflexão com a minha aluna. Pegamos dois textos da mes-

ma turma: um aluno argumentou a favor e o outro contra. Nenhum dos dois escreveu de modo consistente em defesa de sua opinião.

O que era a favor dizia que era preciso reduzir a maioria penal para acabar com a violência no Brasil. Entendia que toda fonte de violência era em decorrência do fator da maioria penal – argumento frágil do ponto de vista do que a linguagem permite e da análise dos fatos sociais implicados na questão.

O aluno que era contra falava do lugar social da vítima de violência policial. Justificava que, quando a polícia chega, faz perguntas aos jovens e, se eles não querem falar, o policial entende que são cúmplices. Afirmava que a pessoa que é do bem pode acabar presa por não denunciar. O estudante retratou uma situação real, próxima ao cotidiano dele. Vivendo em uma região periférica e violenta, argumentou do ponto de vista do risco pessoal.

As marcas de intervenção da professora nos dois textos ficaram restritas às questões gramaticais. Apesar do desempenho parecido dos dois alunos, ela pontuou melhor o que era a favor da redução da maioria penal. O aluno que argumentou

1. João Wanderley Geraldi (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.



Leonardo Cavalcanti Caldas

contra foi menos bem avaliado. Do ponto de vista da discursividade e da argumentação, os dois textos precisariam ser re-trabalhados: trazer o conflito das vozes, consolidar uma posição, dar consistência aos argumentos.

Infelizmente, a professora não fez nada disso. Os meninos seguiram pensando parcialmente sobre essa questão, enxergando pouco de um fenômeno de grande complexidade. Citei esse caso da redução da maioria penal porque é muito simbólico da multiplicidade de voz. É direito social entender melhor a realidade que vivemos, para nos situarmos melhor, não ficar à margem da vida coletiva.

Neste caso, a professora trouxe um tema pertinente. Faltou a ela saber como fazer, conhecer outras práticas, ouvir opiniões sobre o trabalho dela. Esses jovens vão entrar na vida adulta, serão profissionais, pais, vão tomar decisões, viver

dilemas éticos. Ela precisava enriquecer a leitura da realidade dando oportunidade aos alunos de conquistar a escrita mais elaborada. O linguista Sírio Possenti, no texto “Indícios de autoria”<sup>2</sup>, sustenta uma tese interessante: a capacidade de autoria vai se manifestar à medida que eu incorporo mais vozes ao meu texto. Ser autor é dar voz aos outros.

### ■ O vai e vem do texto em sala de aula

Primeiro, o texto deve voltar para o aluno – e volta pouco. Em uma pesquisa que fizemos na universidade percebemos que o texto não voltava para a sala de aula. Uma das professoras, por certo não estava fazendo de má-fé, revelou que não devolvia os textos porque os alunos rasgavam, nem olhavam para a correção. Ela agrupava todos os textos, fazia uma pastinha para cada aluno e devolvia no final do ano. A intenção dela era cuidar, preservar o texto. No entanto, só o vai e vem do texto permite a aprendizagem, o investimento, a descoberta de novos caminhos. Saber o que o outro pensou, discutir o tema colocado, a propriedade do texto.

A aprendizagem vai se efetivar se a intervenção do professor for bem próxima, como acontece na orientação acadêmica. Pontuar as irregularidades de cada parágrafo, chamar atenção para a organização do texto, as lacunas, as repetições, as inadequações: o que você está dizendo aqui? A informação está no lugar certo? Assim, o estudante aproveita as orientações para se debruçar sobre o texto, reconstruí-lo, fazer uma nova versão. Esse procedimento exige uma leitura apurada, olhar todas as camadas do texto, ter o tempo da volta.

2. Sírio Possenti. “Indícios de autoria”, in: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, jan./jun., 2002, pp. 105-124.

### ■ Rumos da avaliação na escola

Acho que a escola tenta concordar com os princípios da avaliação. A dificuldade está em saber como fazer. As novas práticas avaliativas exigem muita leitura para discutir, replanejar o que se ensina. É outro movimento didático, curricular. Ainda prevalece uma visão única de língua, a norma-padrão, imposição de apenas uma linguagem como legítima, verdadeira, correta. A concepção teórica do que é texto, a prática de ler e escrever como prática social, de cultura, ainda não está consolidada. Tenta-se adestrar os alunos. No Ensino Fundamental deixa-se passar muita coisa, a intervenção na escrita não é clara. No Ensino Médio isso é mais grave. Datas cívicas definem a temática da redação e das práticas escolares. Há modelo ideal de redação, estoque de frases, varal de pensamentos mágicos para dar sinais de erudição. Mobilidade urbana, comércio ambulante, manifestações populares, questões sociais. A vida da cidade merece ser tema das produções escritas.

**“A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor.”**

Em uma sala de aula, a professora trouxe a lenda “A comadre Florzinha” para trabalhar adjetivos. Eu me pergunto quando vamos escolher um texto pelo critério discursivo, e não gramatical? Em que dia o professor vai selecionar um texto pensando em provocar o aluno, sensibilizá-lo com a leitura de outros argumentos, instigá-lo a conquistar uma posição socialmente consequente diante de uma situação.



Leonardo Cavalcanti Caldas

A prática de produção está fragilizada na escola e a avaliação vai à esteira. São faces da mesma questão. O registro de uma cena etnográfica trazida por uma estagiária pode ilustrar o distanciamento da avaliação discursiva. Após a entrega do

texto, o aluno olha para as marcas de correção ortográfica e pergunta: “Professora, e do meu texto o que você achou?”.

Um dos caminhos para mexer com essa questão é a formação inicial e continuada. A formação não se dá no vazio. É preciso trazer a teoria, a leitura, o estudo, para justificar, compreender os princípios. E também mostrar a prática, como deve ser feito. Discutir a forma que o professor avalia um texto, quais critérios, e se os conceitos foram bem atribuídos.

Percebe-se que os critérios não são explicitados pelo professor, nem no início da produção de texto, nem no momento

“Após a entrega do texto, o aluno olha para as marcas de correção ortográfica e pergunta: ‘professora, e do meu texto o que você achou?’.”

em que os textos são devolvidos aos alunos. Os critérios precisam ser consistentes, negociados, revistos, estabelecidos, presentes, desde o início da situação de produção. Elizabeth Marcuschi, professora associada do Departamento de Letras: Graduação e Pós-Graduação, da Universidade Federal de Pernambuco, costuma dizer que o conjunto de critérios para avaliar um texto é construído historicamente e contextualmente. Só assim vamos avaliar de forma justa.

#### ■ Para não perder de vista a prática social da escrita

A avaliação precisa conter o gesto dialógico próprio da escrita: rever, reformular, revisar, reescrever, submeter ao outro, identificar o interlocutor. O processo tem condicionamentos, depende das esferas em que o texto está circulando. Cada vez mais a escola precisa se aproximar da prática

social de escrita, investir em textos que mobilizam para a ação social, comovam, toquem, reconstruam, sejam referência. O critério é fazer essas aproximações, aprender a desapegar, cortar o texto para adequá-lo às circunstâncias. Estratégias que vamos criando nas situações enunciativas. Diversificar as situações, retomar questões, fazer juntos, propor trabalho em duplas, ajudar o processo de produção. Observa-se um cuidado com o destinatário, a definição do gênero, delimitando um pouco mais a situação de produção, buscando a clareza no que e como escrever. Geraldi costuma dizer que em vez do tema devíamos fazer o movimento contrário: sobre isso que nos acontece, o que temos a dizer? O professor deve ter interesse autêntico por aquilo que o aluno escreve. Aposto na educação, na avaliação dialógica e formativa. É preciso continuar refletindo a respeito da avaliação.

## twitter oral



**Uma pergunta ou um mote para Livia Suassuna responder em até 140 toques.**

Agora estou atolada! Eu falo demais!

**Autoavaliação:** necessário, urgente, ainda um desafio.

**Ponto de partida da avaliação:** a interlocução, o mesmo da produção.

**Avaliação a serviço da aprendizagem:** só faz sentido assim, senão vira censura.

**Acerto versus erro:** muito pouco para enxergar o texto.

**Culto à reprovação:** permanece inclusive expressa na dificuldade de se implantar o ciclo.

**Olhar avaliativo:** olhar inquiridor, de curiosidade, olhar que leva a novas perguntas.

**Quem pode ajudar o professor na avaliação de textos:** João Wanderley Geraldi, toda obra e pensamento; Jussara Hoffmann, clássica; Elizabeth Marcuschi, uma referência na área; e Magda Soares, a grande mestra de todos nós.

Olimpíada de Língua Portuguesa

# Um espaço para o exercício da autoria?

Ana Luiza Marcondes Garcia e Egon de Oliveira Rangel

## ■ Mote

“Um autor não é uma pessoa.  
É uma pessoa que escreve e que publica.”<sup>1</sup>

É nesses termos, simples e diretos, que um célebre especialista em literatura, Philippe Lejeune, define o autor. Partindo dessa concepção – resultante do longo e profundo envolvimento de Lejeune em obras como a de Rousseau, Santo Agostinho, Gide e Sartre –, pretendo propor um debate sobre a autoria a todos os que lidamos com a produção textual de alunos na Olimpíada.

Cabe, então, perguntar: podemos considerar nossos alunos como autores? Em que medida a Olimpíada se configura como um espaço apropriado ao exercício da autoria? De que autoria podemos falar, num contexto como esse?

E antes de tudo: o que é um autor?

## ■ Glosa

Se atentarmos para a definição proposta por Lejeune, poderemos dizer, parodiando Drummond<sup>2</sup>, que *o autor são dois*: aquele que escreve e aquele que publica. Em consequência disso, é preciso admitir que entre o primeiro e o segundo, se estabelece um curioso hiato. O processo de *tornar público um texto* – até então “na gaveta” ou de circulação restrita aos amigos – que preencherá, então, esse hiato, produzindo, ao final, um autor. Conclusão necessária: é a publicação que *faz* o autor. Mas... o que é publicar? E o que, nesse gesto, seria capaz de transformar alguém que escreve em *autor* e um texto ou conjunto de textos desse mesmo autor em *obra*?

Para responder a perguntas como essas, que admitem respostas muito diversas, convém lembrar que Lejeune tomou como referência para sua reflexão a obra de escritores consagrados, pertencentes ao grande cânone literário ocidental. Nesse âmbito, a transformação do produtor de textos em autor é operada por um complexo conjunto de estratégias de editoração, de publicidade e de venda, cujo funcionamento e impacto para o estabelecimento da obra são tão decisivos

1. Philippe Lejeune. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil, 1975, p. 23.

2. Carlos Drummond de Andrade. “Aula de português”, in: *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

quanto pouco conhecidos.<sup>3</sup> Objetivos e interesses editoriais, aliados a técnicas de editoração, como o copidesque, a padronização linguística e gráfica dos originais, a revisão etc., assim como a decisões relativas ao projeto editorial, à publicidade e à distribuição às livrarias, encarregam-se de transformar o original em algo que possa não só ser considerado como uma *publicação*, mas também motivar o interesse do leitor visado e obter dele uma inequívoca aceitação.

Portanto, toda publicação envolve, com maior ou menor intensidade, processos coletivos de controle e monitoramento da produção pretendida. Mas, ao final desse percurso cheio de idas e vindas, todo esse processo é “apagado”; e o autor aparece como o único responsável por *seu* texto, assim como seu proprietário. A partir desse momento, sua assinatura será associada a um estilo, a um jeito particular e exclusivo de escrever. Razão pela qual o nome de um autor funciona, para nós, como uma chave de leitura. Não lemos da mesma maneira, nem atribuímos os mesmos propósitos e a mesma qualidade a um texto que seja assinado por Ruy Castro ou por Monteiro Lobato, por exemplo. Contando com isso, muitos escritores anônimos, talvez desejosos de algum reconhecimento, exercitam-se (ou divertem-se) na internet produzindo e fazendo circular textos que atribuem a autores famosos. Afinal, como diria Cora Rónai, num livro a respeito desse fenômeno, “caiu na rede, é peixe”.

Seja como for, o certo é que não há autoria sem algum tipo de... *chancela*. E nenhuma chancela é possível se o texto produzido não for, em algum momento e por meio de algum procedimento técnico de editoração, *dado a público*. A propósito, é exatamente o público leitor que pode, ou não, reconhecer, entre os textos disponíveis *na praça*, os que serão considerados obras de interesse, qualidade, excelência etc. Ou, dizendo de outro modo, são os diferentes públicos que *avaliam* as publicações, e lhes conferem, ou não, notoriedade, consagrando, ou não, os seus autores. Mas uma vez encerrado esse percurso, no que consiste, exatamente, essa “pessoa que escreve e que publica”? E em que medida poderíamos falar em autor(ia), na Olimpíada? Afinal, embora nossos alunos sejam pessoas que escrevem, é certo que não publicam.

Porém, podemos entender que, a seu modo e com recursos próprios, a Olimpíada tende a instalar, na escola pública, um sucedâneo da condição que Lejeune estabelece para a autoria.

De um lado, é possível identificar todo um conjunto de operações – com o mesmo objetivo de tornar o texto aceitável para os leitores pretendidos – que incidem sobre as produções do aluno anteriores à versão final enviada às bancas avaliadoras. E esses procedimentos atuam já nas primeiras fases do programa. Em cada escola os professores inscritos encarregam-se de desenvolver sequências didáticas capazes de levar os alunos a se tornarem *pessoas que escrevem*: poemas, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião.

De outro lado, por meio das orientações docentes para a escrita e, em particular, dos critérios com que as produções são lidas, discutidas e avaliadas, exerce-se sobre essas produções um tipo particular de controle, ao fim do qual diferentes tipos ou níveis de reconhecimento estarão disponíveis, a começar pelas apreciações feitas pelos colegas e pelo(a) professor(a). E a chancela mais próxima daquela que, na concepção de Lejeune, institui um autor, no âmbito da cultura, será a da seleção de alguns desses textos como *finalistas*, em especial quando se tratar dos *premiados*. Nesses casos, a expectativa social que cerca a revelação dos nomes

3. É o que procurei mostrar em *O livro: condições de produção e efeitos de sentido* (São Paulo: Litteris, 1998). Retomo, no presente artigo, alguns trechos, com as devidas adaptações.

contemplados e a divulgação dos textos correspondentes já se parecem bastante com o anúncio e a divulgação de um lançamento editorial.

No entanto, precisamos reconhecer que esse *aluno-autor* visado pela Olimpíada é de um tipo bastante peculiar de autor, assim como são de tipos bastante específicos os procedimentos de controle e de reconhecimento que o tornam possível. Desde a orientação para a escrita em sala de aula até os critérios oficialmente propostos às bancas avaliadoras, as instituições envolvidas não são editoras, crítica (especializada ou não), círculos de leitura, livrarias etc., mas os diferentes fóruns que a escola pode abrigar: salas de aula, comunidades escolares, bancas municipais, estaduais e nacional. E, ao contrário de concursos literários promovidos em outros âmbitos, o objetivo visado não é o de dar um novo autor e/ou obra ao mercado, nem o de indicar rumos, tendências e/ou possibilidades para a escrita literária. Por mais importante que seja a revelação de alunos-autores, não é essa a meta da Olimpíada, e sim a difusão e o reconhecimento de práticas didático-pedagógicas fundamentadas em pesquisas específicas. Por isso mesmo, práticas docentes, concepções e procedimentos de ensino e, em última instância, os rumos do ensino público de língua portuguesa é que estão sob foco. Nesse sentido, não se incentivam nem se premiam apenas boas produções, mas paradigmas de ensino-aprendizagem, assim como práticas teórica e metodologicamente consistentes. Em resumo, essa preocupação coletiva, social, é uma “marca registrada” de programas como a Olimpíada.

Por uma perspectiva como essa, que espaço estaria reservado para *a pessoa* que escreve e sua subjetividade? Onde poderemos ouvir a voz do aluno, em sua escrita? Como perceber sua luta particular com as palavras, seu esforço em se apropriar dos recursos da escrita para se expressar e para dar visibilidade ao que só ele parece ver e sentir?

Se quisermos responder a essas perguntas com os mesmos parâmetros de que nos valem quando procuramos identificar o estilo de um autor consagrado, pouco ouviremos, e menos ainda veremos. Não por acaso, é frequente que leitores críticos apontem falta de originalidade e de criatividade em boa parte dos textos que ultrapassam os muros da escola.

No entanto, considerando-se os objetivos visados pela Olimpíada, trata-se exatamente de acolher e promover a construção da subjetividade do aprendiz na/pela escrita. Lembro-me de ter lido um artigo de opinião, na edição de 2010 da Olimpíada, em que uma aluna de escola indígena discutia e combatia os casamentos de índios de sua aldeia com pessoas de outras etnias. As marcas culturais do grupo tendiam a se enfraquecer, argumentava ela, com todas as consequências sociais negativas desse enfraquecimento. Seria preciso, então, repensar essa prática. Se nos fiássemos apenas na originalidade e/ou criatividade da linguagem, se procurássemos nesse texto um *estilo autoral*, pouco encontraríamos.

No entanto, a forma como a menina índia se apropriou do gênero para tratar do “lugar em que vivo” deu mostras inequívocas de um trabalho *pessoal* admirável para dar sentido... *comunitário* ao artigo de opinião. Sem, no entanto, se esquecer de que escrevia na escola, para seus colegas e professor(a), num concurso em que seu texto seria avaliado em âmbito nacional, por gente que ela nunca viu pessoalmente, mas que precisou corporificar para incluir em sua roda de conversa. Nesse circuito de interlocução, uma adolescente, uma comunidade e uma questão frequentemente varrida para debaixo do tapete se fazem ouvir. Ainda que diante desse texto alguns possam sentir falta de uma linguagem mais cuidada e de uma escrita mais “estilosa”, não há como negar: nada trivial, esse artigo; nada clichê.

Há autenticidade tanto *no que* se diz quanto *no como* se diz. Ao contrário, portanto, de boa parte dos artigos de opinião, assinados por profissionais, que a mídia impressa nos oferece cotidianamente.

Por isso mesmo, acredito ser necessário dar mais espaço à “pessoa que escreve” que à “pessoa que publica”, no processo de constituição do aluno-autor próprio da Olimpíada. Compreender a situação de comunicação e de interlocução em foco; dar-se conta de que toda escrita é transitiva, porque sempre se dirige a um ou mais destinatários; desenvolver o “jogo de cintura” adequado para não “deixar na mão” os diferentes e atentos interlocutores que temos diante de nós; e, finalmente, conquistar um “lugar ao sol” nos domínios da escrita<sup>4</sup> devem ser o primeiro e, em qualquer das hipóteses, o mais importante dos prêmios. Nesse sentido, o reconhecimento explícito de que o aluno “chegou lá” não deve se restringir aos finalistas, mas a todos os que puderem fazer da escrita uma expressão pessoal eficaz.

Por outro lado, não podemos esperar que essa pessoalidade da escrita se manifeste, no âmbito da Olimpíada, nos mesmos moldes em que deve evidenciar-se no mundo das publicações literárias. Nesse sentido, a subjetividade de um estudante não consiste, necessariamente, na originalidade, na criatividade e/ou no virtuosismo da expressão linguística, mas no trabalho por ele empreendido para apropriar-se pessoalmente de uma forma de expressão pública. Numa palavra: a *autenticidade*, marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor.

Em que medida a escrita do aprendiz revela uma adequada assimilação do funcionamento do gênero abordado, seja como discurso, seja como plano geral de texto? Até que ponto seu trabalho com a escrita confere autenticidade à produção, de modo a permitir que a voz de quem escreveu se manifeste? Perguntas desse tipo, acredito, devem nortear a elaboração de critérios e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação apropriada ao ensino público, capaz, portanto, de fazer as vezes, na esfera escolar, do trabalho da editoração e da crítica profissional que verificamos no mundo das publicações.

Como em qualquer atividade verdadeiramente humana, a originalidade e a criatividade serão sempre bem-vindas. No entanto, considerados os objetivos da Olimpíada, não devem erigir-se em critério de avaliação e seleção capaz de sobrepor-se à autenticidade da expressão. Caso contrário, correremos o risco de, mesmo revelando jovens talentos para a escrita, varreremos para debaixo do tapete o esforço tanto dos que aprenderam a se aventurar com desenvoltura pelos caminhos da escrita quanto dos que os guiaram adequadamente nessa trajetória.

## ■ Coda

Ao contrário do que se passa no mundo das publicações, a Olimpíada talvez não deva apagar as marcas do intenso trabalho de ensino-aprendizagem necessário à produção dos textos. Mais que isso: seria o caso de desenvolvermos uma sensibilidade especial para detectar e valorizar essas marcas, ao longo de todo o processo. Penso, então, que conviria investir na construção de uma cultura de avaliação capaz de dar consistência tanto à figura particular do aluno-autor e a suas produções, quanto à pedagogia que pretende promovê-lo.

4. É esse desafio proposto ao aluno que procurei explicitar em “Caminhos da escrita” [in: Egon Rangel de Oliveira (org.). *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: O que nos dizem os textos dos alunos?*, São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2011].

# O lugar onde vivo Dentro do tema? Fora do tema? Decisões...

Ana Maria de Carvalho Luz

Avaliar implica tomar decisões a partir de juízos de valor, desde as decisões mais simples e rápidas (*Com que roupa eu vou?*) até as mais complicadas (*Devo gastar ou aplicar minha graninha suada nesse fundo de investimento?*). Mas esses exemplos dizem respeito a avaliações de situações individuais, cuja consequência o autor da decisão tem de assumir, para o bem ou para o mal.

Entre as muitas situações complexas de decisão há aquelas cuja consequência recai sobre outrem. É o caso que se coloca para o professor-leitor dos textos produzidos por alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Ponho-me nessa situação, ou nesse papel, para pensar sobre essa questão, considerando que minha decisão afetará o autor do texto que tenho em mãos.

A primeira tentação é a da objetividade. Preciso ser objetiva, imparcial, não me envolver afetivamente com o que estou lendo? Sinto muito, mas não consigo... Estou diante de uma pessoa que existe atrás do texto, e pessoas me interessam sempre... Apesar de muito se discutir sobre a subjetividade e a objetividade nos processos de avaliação, eu cá comigo considero que, por mais que se sofisticuem os gabaritos ou descritores, o ato de avaliar implica sempre uma tomada de posição pessoal sobre a qualidade de algo e, portanto, uma explicitação de nosso sistema de valores... Avaliar, etimologicamente,

remete a *dar valor a, atribuir qualidade a*. Assim, em tese, toda avaliação é qualitativa, mesmo que se tente traduzir a qualidade em quantidade, em notas, em escalas...

Então, alguém diria: é impossível uma avaliação inteiramente objetiva, neutra, impessoal, com a intenção de ser justa? O que seria “justo” nesse caso?

É claro que, na avaliação de um texto, há critérios que podem ser aplicados de forma mais ou menos objetiva, a partir de descritores bem formulados, tais como determinados atributos formais: clareza e correção de linguagem, sequência lógica da composição etc. Mas há um aspecto cuja dificuldade de objetivar é evidente: *a fidelidade ao tema proposto*. Avaliar se um texto está ou não “dentro” do tema ou considerar



o tema proposto devidamente atendido pelo aprendiz do uso da palavra escrita envolve uma decisão complexa... Em muitos casos, estar fora do tema implica anulação ou desconsideração do texto para efeito de julgamento da proficiência do seu autor, ou sua desclassificação em caso de concursos ou certames.

Em primeiro lugar, acredito que a escolha do tratamento dado ao assunto ou tema é uma atribuição de quem escreve. Uma decisão sua. Eu diria: até mesmo um “direito”. E o “dever” de quem lê é o de tentar penetrar no caminho feito pelo autor do texto para “tocar” ou “tangenciar”, à sua maneira, o tema proposto.

O que faço, então? No caso da Olimpíada, temos o tema “O lugar onde vivo”. Ora, cada um de nós vive ou mora em um lugar diferente, a começar pelo seu próprio corpo, seu país e até mesmo o nosso maltratado planeta... Claro que estou exagerando um pouco, só para temperar o raciocínio, pois, de um modo geral, a expectativa posta com esse tema, para a maioria das pessoas, diz respeito ao lugar concreto: a rua, a comunidade, o bairro, a cidade, o município que nos serve de cenário de vida. Mas suponha que uma pessoa imagine como destinatário alguém de outro país, outro continente; então, seria lícito que esse lugar de referência, de “vida”, de “morada” pudesse ser o próprio país... Essa é, me parece, a primeira tarefa: identificar o “lugar” tomado como referência pelo autor do texto.

Mas, agora, vem uma segunda questão: todo lugar é feito de um complexo de elementos que podem ser escolhidos pelo autor do texto, e é preciso apreender que aspecto do lugar foi objeto dessa escolha: fatos guardados na própria memória, habitantes ou moradores, aspectos físicos, história, cotidiano, os fatos regulares ou inusitados, alguma característica peculiar, a memória dos habitantes do lugar e tantas outras coisas podem ser motivo de associação com o tema. E mais: há a posição do sujeito que “vê” ou “sente” o lugar... Daí ser importante apreender, a partir do texto, o caminho escolhido pelo autor para falar sobre o tema.

Por isso, nos casos em que a abordagem do tema não é clara, direta, evidente, minha atitude primeira em relação a um texto é gerar uma cumplicidade, uma postura de solidariedade, tendo a clareza de que, se o texto fosse meu, eu o faria diferente... Mas não, ele não é! Para “ver” o tema com os olhos de seu autor, é necessário o que Luckesi chama de “compassividade”:

A meu ver, [...] o pano de fundo do modo ético de ser na prática da avaliação da aprendizagem na escola é a compassividade. Etimologicamente, o termo compassividade vem de dois termos latinos: do prefixo *cum* (que significa “com”) e do verbo *patior* (que significa “sofrer a ação”, mas também agir). No caso, compreendo a compassividade como o ato de sentir com o outro e, ao mesmo tempo, com ele agir. [...] Neste contexto, compassividade na avaliação da aprendizagem pode ser traduzida, mais simplesmente, como *solidariedade*. O educador necessita de ser *solidário* com o educando no seu caminho de desenvolvimento...<sup>1</sup>

Não se trata de mera flexibilidade ou complacência. Vai mais além, pois aí se impõe a intenção de exercitar um rigor ético. Buscando ser solidária com o autor do texto, na definição do tema, tenho muito mais possibilidades de ser justa na minha decisão.

1. Cipriano C. Luckesi. “A base ética da avaliação da aprendizagem na escola”. Disponível em <[www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm](http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm)>. Acesso em 1º de maio de 2014.

# Meu ideal seria escrever...



Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse – “ai meu Deus, que história mais engraçada!”. E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse, rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria “mas essa história é mesmo muito engraçada!”.

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse – e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na

Rubem Braga

1. Navegue pelo link <<http://oglobo.globo.com/infograficos/rubem-braga-audioslide>> e ouça a narração da crônica *Meu Ideal seria escrever* pelo escritor Zuenir Ventura. Acesso em 1º de maio de 2014.

calçada e lhes dissesse – “por favor, se comportem, que diabo! eu não gosto de prender ninguém!”. E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês, em Chicago – mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina”.

E quando todos me perguntassem – “mas de onde é que você tirou essa história?” – eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”.

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

Julho, 1957

Rubem Braga. *Melhores crônicas*. São Paulo: Global, 2013, pp. 197-198. Coleção Melhores Crônicas.

**Rubem Braga** [Cachoeiro do Itapemirim (ES), 1913 – Rio de Janeiro (RJ), 1990]. Cronista, poeta e jornalista. Em 1929, escreveu suas primeiras crônicas para o jornal *Correio do Sul*, de Cachoeiro do Itapemirim. Ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, mas finalizou a graduação na Faculdade de Direito de Belo Horizonte, em 1932. Ainda estudante, iniciou no jornal *Diário da Tarde* a sua carreira como jornalista. Considerado um dos maiores escritores brasileiros, produziu cerca de 15.000 crônicas, publicadas em diversos jornais e revistas. Para entender em sua obra o apego à linguagem simples e ao lirismo das coisas do cotidiano e da vida, o próprio autor afirmava que um dos versos mais bonitos de Camões “*A grande dor das coisas que passaram*” fora escrito apenas com palavras corriqueiras do idioma.

Leia mais sobre Rubem Braga na *Enciclopédia Itaú Cultural de Literatura Brasileira*. Disponível em <[www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_lit/index.cfm?fuseaction=biografias\\_texto&cd\\_verbete=5341&cd\\_item=35&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_lit/index.cfm?fuseaction=biografias_texto&cd_verbete=5341&cd_item=35&cd_idioma=28555)>.

Visite a Casa de Rubem Braga. Disponível em <[www.overmundo.com.br/guia/casa-dos-braga](http://www.overmundo.com.br/guia/casa-dos-braga)>. Acesso em 1º de maio de 2014.

## São muitas as camadas do texto

*Na Ponta do Lápis* convidou quatro especialistas, docentes de universidades brasileiras que trabalham com a prática de produção de textos escritos, para ajudar os professores no desafio de (re)planejarem o ritmo da ação pedagógica em sala de aula, a partir da análise das múltiplas camadas da escrita. Cada docente abordou um dos quatro gêneros trabalhados no programa.

### As opiniões sobre o artigo de opinião Como é a avaliação desse gênero de texto?

Luiz Percival Leme Britto

#### ■ Que é isso de avaliar textos?

Textos não são feitos para serem analisados, avaliados, corrigidos. Textos são feitos para serem lidos. Quem os escreve, escreve pensando em alguém, querendo lhe dizer alguma coisa. Certo? Certo e errado.

Certo porque é isso mesmo: a gente escreve para fazer valer uma ideia, contar uma história, sugerir um comportamento, registrar um fato... Aí está a razão, a finalidade do escrever. E faz isso sempre pensando em quem e como é o leitor, e daí escolhendo estilo e argumentos, pensando no ritmo adequado da leitura, no lugar onde o texto aparecerá.

Na vida prática, a gente não escreve pensando em um gabarito de correção e pontuação, na nota que o texto poderá alcançar, em quem será o examinador. Escreve é para si, para o outro que imagina leitor do seu texto, para o mundo e para a vida.

Luiz Percival Leme Britto é professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente de referência da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* no Pará.

Mas também é certo dizer que os textos que a gente escreve são sempre, de algum modo, analisados e avaliados. Se for um texto de circulação restrita e de cunho pessoal, a avaliação terá critérios subjetivos e relativos à relação entre autor e leitor; se for um texto de circulação ampla, será submetido a critérios de análise mais convencionados e mediados por instâncias de produção e publicação (editor e revisor são as figuras mais atuantes desse processo), podendo ser modificado ou, até, não publicado. E o próprio leitor – agora uma figura anônima – lança mão de critérios relativamente convencionais em seu julgamento.

Admitamos que se trate de um artigo de opinião escrito para aparecer em uma publicação de ampla circulação.

Logo de imediato vem a primeira indagação: o texto está redigido conforme as convenções do gênero e os padrões de escrita correntes? Cabem revisão, cortes, ajustes?

E outra pergunta surge de imediato: o texto tem tutano? Isto é: o tema é interessante, importante? A forma como o autor se aproxima do problema instiga? Gera polêmica? Produz convencimentos? Mostra personalidade?

Isso tudo não é fácil de avaliar nem tem um metro preciso, até porque quem avalia projeta seu modo de ser e de ver na avaliação. Mas é parte constitutiva da interlocução e do processo social de produção de valor e de verdade. E quem escreve sabe disso e cuida de escrever com base na ideia que tem de como editores e leitores vão reagir ao seu texto.

Vamos destrinchar mais um pouco esse novelo, indagando o que se espera, no âmbito da Olimpíada, de um artigo de opinião (observe-se que aqui se supõe uma expectativa genérica, algo que se imagina como a base comum do debate social e que de diferentes formas se oferece como quase-modelo aos autores e leitores em suas ações concretas de escrever e de ler).

Em primeiro lugar, o texto deve ser reconhecido como próprio do gênero e tratar do tema comumente estabelecido. Tem de ser um artigo de opinião e dissertar sobre um assunto relativo ao lugar onde vive o autor.

Mas isso é muito amplo! Que lugar é esse, exatamente? E que aspecto o autor deve enfatizar?

A resposta não é óbvia, pode ser muita coisa: o planeta, o mundo, o país, o Estado, a cidade, a localidade, a comunidade, a rua, o rio... Vivemos em todos estes lugares, participamos de diferentes formas de todos eles! Mas há referenciais importantes:

- 1 A ideia de pertencimento (eu pertencço a este lugar e ele me pertence) e de identidade (eu me identifico com os outros que, como eu, são deste lugar).
- 2 O fundamento do valor coletivo (o que escrevo é de interesse geral, importa aos outros, a sociedade, saber disso).
- 3 O princípio do inusitado (o que eu digo ainda não se disse do modo como eu digo).

No gabarito de correção, se indaga desde logo se “o texto se reporta de forma pertinente a alguma questão polêmica da realidade local?”.

Para além disso, escrever sobre “o lugar onde vivo” é focar, de forma particular, mas de interesse geral, um aspecto da vida desse lugar de um modo com que o autor está efetivamente comprometido. Pode ser algo bom ou ruim, denúncia ou anúncio, sugestão ou crítica. Importa que o texto promova reações verdadeiras e intensas no leitor, fazendo-o dizer coisas como *Que lindo!* ou *Não pode ser!* ou *De novo!* ou *Puxa, que bacana!* e diga isso porque foi tocado pelo texto e convencido pelo argumento e pelo estilo de que o que o escritor apresenta é valioso.

O sucesso dessa empreita se traduz na adequação ao gênero (do ponto de vista tanto da organização discursiva como da adequação linguística) e na manifestação da autoria.

O bom texto terá clara identificação do tema e seleção e apresentação de argumentos variados e suficientes, encadeados conforme o gênero e a estratégia argumentativa; o estilo pode variar desde o mais convencional e contido até o mais arrojado, mas sempre nos limites que a convenção do gênero sugere; o bom autor não é um pirotécnico linguístico ou um mágico de Oz das palavras, mas aquele que se torna senhor do que escreve – das ideias e das palavras – e demonstra isso para o leitor. E, como isso é o mais significativo do processo, é evidente que, se se quantificar a avaliação, são estes os quesitos que devem ter maior peso.

Finalmente, está o uso mesmo da modalidade escrita, quando se considera essencialmente o ajustamento do texto aos padrões da escrita convencional. E, ainda que para muitas pessoas esse elemento seja o mais evidente e o que mais preocupa (a ponto de um equívoco ser muitas vezes objeto de discussões acaloradas em que se desconsidera a origem do texto, seu tema e sua finalidade), ele se justifica na justa medida em que a convenção contribui para a adequada circulação social de ideias e valores.

## ■ Um exemplo

Tudo isso está muito bem, mas seria melhor se a coisa ficasse mostrada no branco e preto e no colorido.

Vamos, então, como exercício de avaliação, tomar um artigo de opinião apresentado em Olimpíada anterior e fazer uma análise. Para preservar a identidade do autor, seu nome não se apresenta, assim como se excluem as referenciais que podem identificar o lugar de que fala.



## Igualdade social

Aluna-autora: M. E. G.

Por quais razões a sociedade capitalista discrimina tanto nós trabalhadores rurais Sem-Terra? Com forte influência da mídia, passa-se uma visão para toda a população em que este povo são pessoas desordeiras, preguiçosas e que não respeitam os direitos alheios.

Segundo pesquisas recentes, talvez nem 1% de quase mil acampamentos no Brasil, apresentam problemas como esses de desordem e desrespeito com a propriedade alheia. Pois a única coisa por qual todos almejam é um lugar no campo onde possam, em tranquilidade morar, cultivar seus próprios alimentos e criar seus animais produtivos ou de estimação.

Desejam também ajudar na luta para que a sociedade e as autoridades reconheçam um dos primordiais direitos do ser humano, o direito a terra, que possam viver e trabalhar de maneira digna.

Outro fator muito importante do qual não se comenta, é da nossa luta, que passamos às vezes um, dois, três ou até mais anos à beira de uma rodovia, sofrendo privações, com as crianças e jovens sem estudar por não ter uma escola adequada e próxima aos acampamentos.

Também não se leva em consideração as humilhações constantes que sofremos, vivendo ao lado da incerteza e da desesperança; a espera de poder possuir uma legítima terra. Lutando para defender princípios em busca da igualdade e da mais completa justiça social.

Espera-se então que sejamos tratados com igualdade. Que o poder público nos veja sem discriminação, perceba a organização que temos e que pertencemos, e que o direito a terra seja por fim cumprido.

O tema destacado pelo autor é a forma como a sociedade vê os trabalhadores rurais sem-terra e se relaciona com eles. O lugar se manifesta quando o autor se apresenta como um trabalhador sem-terra e passa a falar do lugar em que está, das dificuldades e desafios que enfrenta, da vida que leva e do modo como a sociedade olha para ele(s).





Sem dúvida, é um bom tema. Tem a ver com o autor e é de grande interesse social. E o enfoque escolhido é bem apropriado: como eu, que estou do lado de cá, reajo à forma como o outro (identificado primeiro como a sociedade capitalista, mas depois como a mídia, a visão geral, o poder público) me percebe? Fechando mais a questão, o texto focaliza uma ideia central: a de que os trabalhadores sem-terra são vistos como “pessoas desordeiras, preguiçosas e que não respeitam os direitos alheios”, percepção produzida, segundo o autor, pela mídia.

De forma a derrubar essa visão preconceituosa, o autor destaca que apenas 1% dos sem-terra seriam de desordeiros e que a maioria defende o direito à terra e deseja viver e trabalhar dignamente; em seguida, sempre escrevendo na primeira pessoa do plural, chama a atenção para as condições de vida precárias e as humilhações que os sem-terra sofrem. Termina o argumento reivindicando do poder público um tratamento justo e a garantia do direito à terra.

Não há dúvida de que está adequado à proposta da Olimpíada, com tema e autoria bem identificados, coesão e progressão textual suficientes e uso adequado das convenções da escrita (aqui e aí se identificam pequenos conflitos).

Contudo, não é um texto forte, com capacidade de impactar e convencer o leitor. Falta-lhe o tutano de que se falou acima.

Sua principal fragilidade está na densidade argumentativa. O debate em torno do direito à terra precisa ser mais bem localizado e discutido com mais fundamentos, assim como seria importante que as condições de vida dos sem-terra e o tipo de humilhação que sofrem fossem esmiuçados, apresentados com concretude. A simples afirmação do direito à terra não é argumento suficiente para convencer, assim como dizer que a maioria dos sem-terra são ordeiros não é suficiente para desfazer a imagem criada pela mídia (além de concordar com a mídia na caracterização de desordem em certas ações típicas do movimento dos sem-terra, como a ocupação de terras ociosas, o fechamento de estradas e as manifestações em prédios públicos são erradas).

É exatamente essa carência que permite dizer que o texto, não obstante escrito em primeira pessoa e o autor se pôr como um sem-terra, tem pouca autoria e pouca adequação discursiva.

O que se recomendaria neste caso é que o professor, como leitor coautor do texto, instigasse o aluno a pesquisar mais sobre o tema, a buscar argumentos e informações mais sólidos, a adensar a descrição das condições de vida dos sem-terra, bem como detalhar as humilhações que sofrem. Assim, o texto sai da generalidade, ganhando personalidade e autoria. E, claro, força de convencimento.

E que fique o recado: só contribuiremos para a formação e o sucesso de nossos alunos se nos posicionarmos como leitores e parceiros deles.

# Tá quente ou tá frio?

## A aula de português em busca da crônica escondida...

Luciene Juliano Simões

O que há de mais gostoso na reescrita? Para mim, a oportunidade que a escrita nos dá de, num processo de busca, encontrar o jeito de dizer o que já adivinhamos, mas está escondidinho. Muitas vezes, ao ler a primeira produção de nossos alunos de um texto em certo gênero do discurso – e aqui vamos falar de crônicas no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* –, percebemos que eles já superaram o desafio inicial: a crônica nos espreita, mas está emaranhada num texto que, em suas escolhas temáticas, composicionais e estilísticas, não aproveita o foco de interlocução. A crônica que leremos juntos está bem neste ponto. Quem sabe o aprimoramento do texto não pode ser uma emocionante trilha para o nosso autor achar o tom?

Luciene Juliano Simões é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), membro da rede de ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.



Ora, ora, merece uma crônica! Quantos recantos da cidade terá visitado um carrinho de picolé? E, principalmente, quantos testemunhos do lugar não terá tido o vendedor de picolé na prosa com os clientes? Nosso autor já encontrou seu tema e já tem uma evidente intenção de interlocução que é própria da crônica: a vida na cidade tal como a vê o vendedor de picolé, com seu “amigo inseparável”, o carrinho. Belo recorte! Singular e inusitado, cotidiano como ele só!

Veja este começo: será que favorece a focalização de um aspecto do cotidiano local? E mais: estará de fato ligado ao tema da crônica? Tá frio ou tá quente?

## Carrinho de picolé

Aluno-autor: E. L. S. J.

Todos os dias quando acordo, sinto o esquentar do sol no meu travesseiro. Levanto, escovo os dentes e vou direto até a cozinha, levado pelo cheiro hipnotizador do bolo que acabou de sair do forno.

Visto meu uniforme para mais uma missão, a busca do conhecimento. O sinal bate, as aulas terminam, pelo menos por hoje. É hora de voltar para casa. **Chegou o momento de buscar o meu carrinho de picolé.**

**Chegou... picolé.**

Parece que aqui de fato nos aproximamos da interlocução singular – aquela que só este narrador pode travar, não é mesmo? Ele precisa de tudo o que veio antes?

Adoro vender picolés, principalmente quando tem várias opções a oferecer. Eu sou muito conhecido na cidade como menino do picolé, eu sinto o meu trabalho importante porque as pessoas sentem a minha falta. Quando estou com o meu carrinho de picolé, esqueço dos problemas, das dificuldades em casa. Sou de família simples da cidade de (...).

Nesses trechos vemos a intenção reflexiva da crônica. O autor introduz um episódio narrativo como parte de um cotidiano privilegiado: o de vendedor de picolé. Contado o episódio, ele volta a pensar conosco em seu dia a dia, para nos dizer o que exatamente é tão especial em seu trabalho pelas ruas da cidade: o valor da amizade, das pequenas coisas. Mas ainda são trechos morninhos...



Tá quente! Aqui está nosso episódio narrativo. Como leitora, as perguntas pulam da crônica: como foi essa conversa? Que assunto é este que terminou? O que esse assunto diz do lugar onde vivem o nosso narrador e o senhor? A conversa mostra o valor da amizade e das pequenas coisas? Como era o solitário senhor? Se bonachão e sonhador, quem sabe uma crônica lírica? Se era sardônico e crítico, quem sabe uma crônica irônica e reflexiva? Se era piadista e engraçado, quem sabe uma crônica de humor?

Certo dia, quando passava pela pracinha da igreja, um senhor me chamou, achei que era para comprar picolé porém ele quis conversar parecia que ele precisava de um amigo. Bom, achei estranho mas faz parte da minha profissão ser educado com as pessoas. A minha única preocupação era em vender todos os picolés do carrinho.

Nesse dia, não tinha vendido nenhum, o senhor começou a contar a sua história e a comprar picolés, quando o assunto terminou os picolés já tinham acabado.

No caminho de volta para casa, a felicidade estava estampada no meu rosto, nunca vendi tantos picolés tão rápido. Para mim, o picolé leva as pessoas a sentir em um momento gostoso e ter uma sensação agradável. É bom saber que como menino do picolé o meu grande desafio não é somente vender todos os picolés e sim, trazer um colorido gelado para as pessoas.

Eu e meu amigo inseparável, meu carrinho de picolé, que me acompanha todos os dias para uma nova aventura, que me espera ansioso para um passeio na cidade principalmente se o dia estiver ensolarado. Vender picolé é criar novas amizades, é se tornar conhecido, é descobrir o valor das coisas simples.

#### Todos os textos sublinhados:

Note o tom informativo deste texto. Vários segmentos e modos de usar a linguagem – localização temporal, uso do presente para descrever hábitos e características, resumo de uma longa conversa em uma única frase – não combinam com a crônica e mais parecem uma descrição sem foco, que quer dizer tudo e não mostra nada. Esses trechos devem permanecer? E como ficariam escritos com o uso de um estilo mais concreto, além de coloquial, como na crônica?

Veja como as perguntas que estão no Caderno Virtual, no quadro chamado “Crônica: Proposta de descritores”, são um bom guia para você chegar às observações que são feitas ao texto. Faça as perguntas lá propostas para o texto “Carrinho de picolé” e note como os itens tema e convenções da escrita estão até bem atendidos, mas há várias perguntas de adequação ao gênero e marcas de autoria que poderiam inspirar reescritas fundamentais.

Duas dinâmicas seriam excelentes. A primeira, uma rodada de escrita coletiva dedicada apenas a narrar o episódio da conversa entre o vendedor de picolé e o senhor. Ao longo do trabalho, proponha perguntas para instigar os alunos, além daquelas que já formulei no texto:

- Qual será o conteúdo da conversa? O que da vida na cidade pode aparecer nela?
- Que palavras são necessárias para que a(s) história(s) contada(s) pelo senhor tenha(m) tom lírico, irônico, reflexivo ou humorístico?
- Que figuras de linguagem podem dar vida e concretude às cenas contadas por ele?
- Será uma conversa com discurso direto? Ou o narrador vai apenas lembrar e usar suas palavras para nos dizer do que falou o senhor?
- Como vamos juntar a reflexão introdutória ao episódio e este ao desfecho, sobre o significado de vender picolé? Ou seja, o que o nosso senhor revela sobre nosso vendedor de picolé e seu olhar para o lugar?

A segunda dinâmica seria uma boa conversa com o autor – ele poderia contar à turma como o senhor que os colegas criaram é semelhante ou diferente do senhor que ele tinha na memória ou na imaginação quando escreveu a crônica. Feito isso, você poderia pedir a seu aluno que fizesse sua própria narração detalhada da conversa, tentando nos mostrar, na linguagem e na sustentação de uma sequência de fato narrativa, quem é o senhor dele, dando vida à crônica.

Depois, é só finalizar: por meio de bilhetes, você pode ajudá-lo a fazer as correções necessárias, como, por exemplo, a retirada das partes que estão “sobrando” e a substituição de usos pouco próprios da crônica por expressões mais diretas – por exemplo, em vez de “Certo dia”, quem sabe “Na terça passada” ou “No dia do aniversário da cidade”, a depender do que vai ser contado pelo nosso senhor...

Enfim, tá quente ou tá frio? Tudo com a finalidade de oferecer ao leitor o privilégio de uma leitura quente, ou quem sabe de uma leitura gelada e refrescante como um bom picolé (hummm...).

# Cinco oficinas só não fazem bons poemas...

Emilio Davi Sampaio

Palavras... *palavras...* palavras...:  
poesia!

## Terra querida

Aluna-autora: M. E. G.

É uma linda cidade  
Como é bom viver aqui!  
Com pessoas queridas  
Que vivem a sorrir.

Aqui tem mercado  
Tem do caro e do barato  
Tem loja e hospital  
Que cidade legal.

Também tem minha escola  
Nela tem muitas professoras  
Que nos ajudam toda hora  
Pois são muito batalhadoras.

Aqui tem gente que trabalha bastante  
Arrumam as coisas num instante  
Outras vivem abandonadas  
Pelos cantos largadas.

Aqui há belas praças  
Também tem sorveteria  
Com crianças com graça  
Ah! Que grande alegria.

Aqui tem livros para ler  
Biscoitos pra comer  
Tem piadas para gente rir  
E todos juntos se divertir.

Neste lugar também tem danças  
Que o povo dança e balança  
O povo daqui tem muito molejo  
Para dançar o sertanejo.

Oh! Bela cidade!  
Das cidades brasileiras  
Na minha vida  
Tu és a primeira.

**A**pós a leitura analítico-interpretativa do poema intitulado “Terra querida”, constatamos que, em termos de conteúdo temático, a composição textual não apresenta, ao leitor, linguagem com singularidade expressiva que demonstre, de modo especial, o lugar onde vive o aluno-autor. Em relação à estrutura, o texto contempla aspectos formais prescritos em composições deste gênero, como estrofe, rima e ritmo, por exemplo. Entretanto, faltou ao texto o emprego de **elementos peculiares** para garantir a construção de uma linguagem que crie possibilidades para tornar algo comum em próprio, original, ou melhor, transformar “algo que existe por aí” em obra artística. Enfim, o texto não traz um “**encantamento**” ao leitor, algo que desperte suas emoções, agrade a seu espírito.

**Emilio Davi Sampaio** é professor dos cursos de graduação e pós-graduação em letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), membro da rede de ancoragem da Olimpíada da Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEMS.

Na tentativa de identificarmos esses **elementos peculiares**, fizemos uma análise interpretativa com finalidade didática, cujo objetivo é demonstrar que o texto pode, através do processo de leitura e reescrita, ser melhorado, ampliando, com esse exercício, os conhecimentos dos alunos sobre o **gênero poema**. Para a análise, elencamos os seguintes pontos:

1

Iniciemos com o título: “**Terra querida**”. Como se observa, o título não possui nada de sugestivo, pois só indica, através do qualificador “querida”, um sentimento demonstrado, muito comum por sinal. Em relação à escolha vocabular, o aluno-autor compõe seus versos utilizando-se apenas de palavras em seu sentido próprio. Essa opção, quando bem concebida, pode até ser adotada; porém, neste caso, houve um enrijecimento contextual no poema, notadamente marcado pela ordenação descritiva. O aluno-autor aplica a descrição da segunda à sexta estrofe, isto é, praticamente em todo o espaço que tinha para desenvolver o que muito bem pontuou nos versos da primeira estrofe. Recorrendo ao poeta Manuel de Barros, essa escolha composicional contraria o que o autor concebe como poesia. O poeta diz que “poesia não é para ser descrita, poesia é para ser descoberta”.

2

Anteriormente, quando falamos da primeira estrofe, falamos, na verdade, da introdução. Observamos que o poema tem introdução e conclusão pertinentes; porém, não houve um desenvolvimento temático satisfatório das demais estrofes. Pode-se dizer também que o aluno-autor não se serve de palavras que vão adquirir especial relevo no contexto, pois elas não saem do lugar-comum, por isso uma reescrita seria necessária. Pensando na metodologia contida no Caderno do Professor *Poetas da Escola*, este poderia modelar-se como o primeiro ou o texto produzido para ser trabalhado nas oficinas do Caderno. Essa é a tarefa que pretendemos realizar adiante. Com esse propósito, vamos retomar os versos da primeira estrofe, isto é, os versos considerados introdutórios, transformá-los em perguntas e sugerir um desenvolvimento composicional mais adequado à linguagem poética:

a “É uma linda cidade” – Este verso permite que se façam várias perguntas para serem desenvolvidas numa outra estrofe, de forma **singular e sugestiva**: por que a cidade é linda? O que nela deve ter para ser linda, diferente, especial? Sobre esses aspectos, o autor até diz que a cidade tem mercado, e que um é barato e o outro, caro, que tem loja, hospital, escola, praças, sorveterias. Mas, afinal, encontramos tudo isso em qualquer cidade. O autor não aponta nada de especial que possa ser dito sobre esses signos linguísticos, mas acreditamos que deva existir, porém que não foi explorado ou apresentado a ele por alguém. Como exemplo, poderíamos dizer que a escola possui algo que **encanta** a todos, e seria o inspetor, que tem cara de bravo, usa cinta larga, de couro de jacaré do pantanal, mas que, em vez de dar bronca nos alunos, prefere contar uma história interessante para corrigi-los. Dessa forma, teríamos uma situação diferente da normal para expor contextualmente. Por isso tudo, reafirmamos que a adoção por uma construção poética que apenas descreve elementos comuns não possibilita sugestão alguma de imagem para causar certo ineditismo ao leitor. E é esse tipo de situação imagética que muda tudo no ato da leitura, gerando contentamento em quem lê.

b “Como é bom viver aqui!” – Bem, esse é um verso em que podemos perguntar o seguinte: o que o lugar possui de atrativo, que seja bom para se viver? O mercado? A escola? O hospital? As pessoas? Alguma festa? As praças? Novamente, confirma-se que o aluno-autor coloca tudo isso no seu texto, mas não o faz com **singularidade**, isto é, utilizando-se de uma linguagem efetivamente poética. Por outro lado, acredita-se que, desses lugares **apenas citados**, pelo menos um deles deve possuir alguma coisa que, necessariamente, atraia as pessoas, algo que seja marcante para elas. E é justamente isso que precisa ser dito; porém, ser dito, significativamente, com graça e originalidade. Para exemplificar, tomemos a praça. No verso “Aqui há belas praças”, conforme já foi dito, existe praça em praticamente todas as cidades, então essa praça de que fala o aluno-autor é só mais uma. Com efeito, o que está faltando é o desenvolvimento adequado da ideia posta. Então, vejamos: ao dizer “Aqui há belas praças”, poderia dizer que uma delas tem alma, e ainda afirmar que a alma da praça é uma banda, ou uma fonte luminosa, por exemplo, é dizer de forma diferente aquilo que é comum a todos, ou seja, dizer com singularidade. Isso sim “é uma artefania, é o belo trabalhado”, recorrendo novamente ao poeta Manuel de Barros.



**C** “Com pessoas queridas” – Nesse verso, perguntamos: quem são essas pessoas queridas e o que têm ou o que fazem elas de diferente no lugar para serem queridas? Nesse caso, observamos que o aluno-autor menciona o elemento humano e seus atributos nas seguintes estrofes: 3ª (professoras batalhadoras); 4ª (gente que trabalha e gente abandonada); 5ª (crianças com graça); e 7ª (o povo que dança). Com exceção da 7ª estrofe, em que houve certo trabalho mais significativo com a sonoridade, novamente constatamos que não houve um aprimoramento da linguagem. O sentido denotativo presente nos versos afasta a possibilidade de o leitor imaginar maneiras diferentes de ver as coisas do mundo.

**d** “Que vivem a sorrir” – Pois bem, nesse verso perguntamos: o que motiva as pessoas desse lugar para viverem sorrindo? O que o lugar oferece para que tanta gente viva com alegria? Na verdade, o aluno-autor pontuou uma série de coisas e situações que podem levar a isso, desde as instituições até sua gente, mas da maneira como tudo está expresso não produzirá efeito significativo no leitor. Tomemos como exemplo a 6ª estrofe em que o último verso sinaliza que todos se divertem nesse lugar: “E **todos juntos se divertir**”. Mas se divertem como? Conforme demonstrado nos versos anteriores: lendo livros, comendo biscoitos e ouvindo piadas. Mas isso também é muito comum em qualquer lugar. Incomum, por exemplo, seria se o aluno-autor falasse de um contador de piadas que fosse um personagem marcante e que exercesse certo destaque na cidade ou, também, por que não, de alguém que fosse uma própria piada, aquele que a gente sabe que é um verdadeiro “figurinha”. Coisas assim é que, muito provavelmente, dão cor, imagem e distinção ao pensamento do leitor.



# 3

Enfim, depois do exposto, e retornando ao Caderno do Professor *Poetas da Escola*, é possível afirmar que “cinco oficinas só não fazem bons poemas...”. Assim, queremos chamar a atenção dos professores participantes, ou não, da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* para que **desenvolvam todas as oficinas** propostas a fim de que haja, efetivamente, um aprendizado satisfatório do seu aluno. Nossa afirmativa se sustenta após constatarmos, através da análise do poema, que a rima foi o trabalho mais intenso, ou seja, as primeiras oficinas da sequência didática, pois praticamente em todas as estrofes encontramos rimas, principalmente as consoantes; porém, a configuração formal, por si só, não tendo relação com os aspectos expressivos, impossibilita uma construção textual singular, exigida em textos poéticos. Sendo assim, o que fizemos em nossa análise foi, de certa forma, apenas aplicar as demais oficinas. Por exemplo, a Oficina 6 traz um aprendizado sobre denotação e conotação, com o objetivo de explicar a importância do sentido figurado para as composições poéticas (assunto retratado em grande parte de nossa análise); a Oficina 7 apresenta as figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação), estas, notadamente, ausentes no texto “Terra querida”, mas são elas que trarão singularidade a ele. Dessa maneira, certamente, a sequência didática contida nas oficinas e o processo de leitura e reescrita conduzirão o aluno-autor a uma escrita final mais bem elaborada. E mais: didaticamente, as oficinas devem ser ministradas na ordem em que são apresentadas no Caderno do Professor, pois tal formatação sequencial foi muito bem pensada para que as apropriações do conhecimento da linguagem poética ocorram de maneira gradativa e, pedagogicamente, com mais eficácia. Por fim, lembremos que o principal objetivo da Olimpíada é a “melhoria da escrita de todos”. Necessariamente, para que isso se realize, nunca se esqueça, professor, de que esse é um trabalho que exige muita dedicação e disciplina, mas, com certeza, o resultado final vai fazer a diferença na vida escolar de cada aluno que viveu essa experiência.





# Avaliando memórias literárias

Ana Maria Costa de Araújo Lima

Para começo de conversa, é oportuno insistir no fato de que a tarefa de **avaliar** um texto deve ser compreendida como bastante diferente da tarefa de **corrigir** um texto. No contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, o longo caminho que percorrem os textos elaborados pelos estudantes – desde a primeira versão, nas oficinas, até a seleção final para a premiação, em âmbito nacional – deve ser acompanhado por um intenso e dinâmico trabalho de avaliação (não de correção), em diferentes níveis e por diferentes sujeitos.

Essa tarefa de avaliar um texto, seja ele de que gênero for, é das mais complexas. No caso específico das memórias literárias, essa complexidade se acentua pelo fato de esse gênero não circular com muita frequência em nosso cotidiano e, por isso, nem sempre estarmos muito familiarizados com suas peculiaridades. É imprescindível, no entanto, que o olhar do avaliador esteja muito atento às condições de produção e às características funcionais e formais desse gênero.

Com o propósito de contribuir para que o trabalho avaliativo seja mais enriquecedor, gostaria de convidá-lo(a) a avaliar um texto, acreditando que as observações feitas a partir dele podem lançar luz sobre o processo de avaliação textual como um todo, mas mais especificamente sobre esse processo focado em um texto do gênero memórias literárias.

O texto selecionado é o seguinte:



Ana Maria Costa de Araújo Lima é professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFP), membro da rede de ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

## O voo nas asas coloridas da infância

Aluno-autor: E. C. R.

- (1) Quando criança, sentado à beira do fogão à lenha, adorava a cena de meu avô, de cuia na mão e palheiro na boca, sempre a passear e contar histórias. Aliás, isso era hábito em minha família e ele muitas vezes dizia que seu pai, meu bisavô, eram bons contadores de histórias e ele, assim como eu, havia herdado esse dom.
- (2) Enquanto meus olhos iluminavam-se pelas histórias de meu avô e pelas chispas de fogo que saíam por alguns pequenos buracos do fogão, minha vó e minha mãe passavam os dias preparando deliciosos quitutes e inundavam o ambiente com cheiros inebriantes dos condimentos, ervas e temperos que emanavam dos alimentos que elas preparavam para o desjejum, para o almoço, para o café da tarde e, por fim, para a janta.
- (3) As delícias, por elas preparadas, têm o nostálgico sabor da minha infância. Eu adorava tudo o que elas faziam: as roscas, o mumu – como elas chamavam o doce de leite – o cuscuz, o pão batido, para diferenciar do pão sovado; tudo o que aquelas delicadas mãos tocavam transformava-se em algo mágico e especial para mim.
- (4) Lembro-me de uma tarde de inverno, em que o minuano soprava lá fora e fazia um bailado nas copas das árvores, quando no aconchego da casa de meus avós fizemos uma sapecada de pinhão. Um dos filhos de seu José, vizinho nosso, meu amigo de brincadeiras e travessuras, exagerou na comilança, passou mal e teve uma “desrefeição”.
- (5) Muitas são as lembranças do tempo pacato e feliz da infância. Eu ia quase todos os domingos ao (...) ver aquelas pessoas saltando de asa-delta. Meu pai e meu avô ficavam proseando, tomando o chimarrão e olhando tudo aquilo, era lindo ver aquelas asas-deltas enfeitando o céu com seu colorido. Minha mãe e minha avó ficavam em casa para fazer o almoço e também porque de domingo a domingo o leiteiro passava e deixava, pela manhã, o leite fresco em frente da nossa casa, bem no cantinho do portão, embaixo de uma roseira. Às vezes em que eu não ia passear no morro, do meu quarto sentia o cheiro de leite quente vindo da leiteira que fervia em cima do fogão à lenha.
- (6) Eu, meu pai e meu avô, quando nos aproximávamos do portão de casa éramos envolvidos pelo aroma da comida preparada carinhosamente pela minha mãe e minha avó, que saía, pelas janelas e atiçava ainda mais nosso apetite.
- (7) Ao morro nós íamos apenas pela manhã, porque meu avô tinha que dormir à tarde e meu pai trabalhava. Faz um tempo que nós não vamos ver o colorido espalhando-se pelo céu.

O primeiro aspecto a ser avaliado se refere ao tratamento do tema. Como sabemos, na Olimpíada, o tema a ser desenvolvido é “O lugar onde vivo”, e, no caso das memórias literárias, essa proposta temática pode ser explorada a partir de ângulos diversos. O entrevistado – cuja história de vida embasará o texto do aluno – pode concentrar sua narrativa em um único episódio de seu passado (algo que lhe aconteceu numa festa, ou uma viagem feita, por exemplo) ou narrar vários acontecimentos que foram marcantes em sua trajetória de vida. Ambas as possibilidades são igualmente viáveis e eficazes para traçar um panorama da história e de aspectos culturais da comunidade em que vive.

No texto que estamos avaliando, o entrevistado se põe na posição de “neto” para narrar alguns fatos e situações vivenciados em sua infância, enfatizando na narrativa a importância que tinham, para ele, os



demais membros da família: o avô, que lhe contava histórias; a avó e a mãe, que cozinhavam; o pai, com quem passeava. Pelos olhos desse “neto”, o leitor toma conhecimento do lugar onde vive/viveu uma família e do seu modo de vida. Desse modo, a proposta temática está contemplada no texto avaliado.

Além de atender à proposta temática, podemos observar que a narrativa é repleta de aspectos culturais e históricos da comunidade em que o narrador está inserido. Atente-se, por exemplo, para os detalhes da primeira cena descrita no texto, a do avô contando histórias; para a cena das mulheres na cozinha, preparando as “delícias” para as refeições da família; ou, ainda, para a maneira como é descrita a sapecada de pinhão. Assim, sem dúvida, o texto escrito se constitui em uma oportunidade para que o leitor conheça esses aspectos culturais, que revelam o percurso histórico de certa comunidade.

Quanto à maneira de narrar, claramente o narrador é bem-sucedido em sua intenção de transmitir sentimentos (“*Enquanto meus olhos iluminavam-se pelas histórias de meu avô e pelas chispas de fogo que saíam por alguns pequenos buracos do fogão...*”), impressões (“*quando nos aproximávamos do portão de casa éramos envolvidos pelo aroma da comida preparada carinhosamente*”) e apreciações (“*era lindo ver aquelas asas-deltas enfeitando o céu com seu colorido*”), que seduzem o leitor e tornam a leitura prazerosa.

O autor demonstra habilidade, ainda, na estratégia de fazer, ao longo do texto, referências a objetos, lugares, modos de vida e costumes do passado (*o fogão a lenha, a cuia na mão, o palheiro na boca, o contar histórias, os deliciosos quitutes – as roscas, o doce de leite, o cuscuz e o pão batido –, a sapecada de pinhão, o saltar de asa-delta, o tomar chimarrão, a entrega do leite fresco em frente da casa*, entre outras). Essas referências instigam a imaginação do leitor e o conduzem – como numa viagem – a outros tempos e a outras paisagens.

Essa “viagem” é possibilitada, ainda, pelos elementos indicadores de tempo, que se apresentam ao longo do texto: “*quando criança*” (1º parágrafo), “*uma tarde de inverno*” (4º parágrafo), “*tempo pacato e feliz da infância*” (5º parágrafo), “*quase todos os domingos*” (5º parágrafo), entre outros. É interessante perceber como, na conclusão do texto, o narrador retorna para o presente, ao concluir: “*Faz um tempo que nós não vamos ver o colorido espalhando-se pelo céu*”. Operar com esses diferentes planos temporais demonstra criatividade do autor, sendo mais um ponto positivo no texto.

Bastante criativo e original é o título (“*O voo nas asas coloridas da infância*”), que, ao dialogar com uma das lembranças mais marcantes do narrador (“*era lindo ver aquelas asas-deltas enfeitando o céu com seu colorido.*”), configura-se como uma forte marca de autoria.

Há, então, diversos aspectos positivos no texto elaborado. Por outro lado, se visto globalmente, ele carece de melhor organização. Vejamos: o narrador introduz o texto apresentando ao leitor uma cena familiar – o avô à beira do fogão a lenha contando histórias ao neto; na sequência (segundo e terceiro parágrafos), o narrador apresenta ao leitor as personagens femininas e os “deliciosos quitutes” que elas preparavam; no quarto parágrafo, o narrador traz à cena uma sapecada de pinhão; já no quinto parágrafo, as impressões acerca das pessoas saltando de asa-delta – fundamentais para a compreensão do título e da conclusão –, além de serem pouco detalhadas, misturam-se às informações sobre a entrega do leite, de modo que nem a cena do passeio no morro, nem a da entrega do leite ficam muito delineadas na imaginação

do leitor; o sexto parágrafo parece ser um “adendo”, e traz informações que pouco colaboram para o aprofundamento do tema; finalmente, no parágrafo conclusivo, o narrador retoma o que deveria ter sido aprofundado antes, para, então, concluir fazendo a história retornar ao presente. A partir do quinto parágrafo, então, o texto mereceria ser aprimorado, com expansão das impressões sobre as pessoas saltando de asa-delta e sobre os efeitos desse esporte na paisagem local.

A respeito das convenções da escrita, não há muitas observações a fazer. Aqui e ali há trechos que poderiam ser revisados, como, por exemplo:

– a incoerência pontual do trecho sublinhado em: *“Quando criança, sentado à beira do fogão à lenha, adorava a cena de meu avô, de cuia na mão e palheiro na boca, sempre a passear e contar histórias.”*;

– a falta de concordância entre sujeito e predicado, em: *“e ele muitas vezes dizia que seu pai, meu bisavô, eram bons contadores de histórias”*;

– certas escolhas lexicais, nos trechos: *“dos alimentos que elas preparavam para o desjejum, para o almoço, para o café da tarde e, por fim, para a janta.”* / *“Lembro-me de uma tarde de inverno, em que o minuano soprava a fora”* / *“e também porque de domingo a domingo o leiteiro passava e deixava, pela manhã, o leite fresco”*;

– fragilidade nos elos coesivos, como em: *“Eu ia quase todos os domingos ao (...) ver aquelas pessoas saltando de asa-delta”*;

– equívocos no uso do sinal indicativo de crase, como em: *“Às vezes em que eu não ia passear no morro”*;

– ambiguidades geradas pela má organização dos enunciados, como a conexão realizada com pronome relativo, em: *“Eu, meu pai e meu avô, quando nos aproximávamos do portão de casa éramos envolvidos pelo aroma da comida preparada carinhosamente pela minha mãe e minha avó, que saía, pelas janelas e atiçava ainda mais nosso apetite”*.

Por outro lado, o autor demonstra um bom domínio das convenções da escrita e consegue elaborar um texto claro, conciso e emocionante. Gostaria de destacar, por fim, a coragem do autor de reproduzir no texto – ainda que entre aspas – a expressão “desrefeição”, que certamente foi a empregada pelo entrevistado, e cujo sentido pode ser facilmente recuperado pelo contexto em que foi empregada.

Esses são apenas alguns dos múltiplos aspectos que podem ser observados quando da avaliação de um texto do gênero memórias literárias. Meu desejo é que, no contexto da Olimpíada, o olhar dos avaliadores seja guiado por essas balizas, e pela sensibilidade que deve caracterizar todo o trabalho de avaliação de textos, na escola e fora dela.

# Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto

Margarete Schlatter e  
Pedro de Moraes Garcez

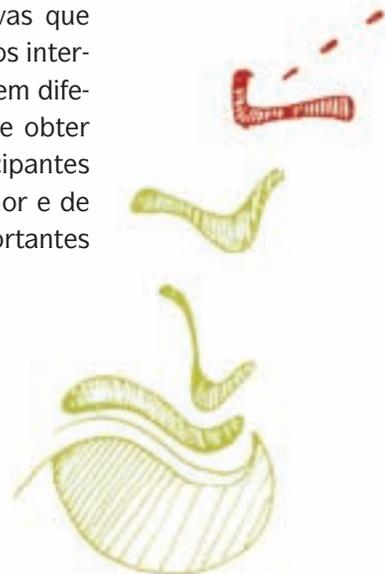
Como sujeitos sociais que somos, construímos nosso fazer diário interagindo com o outro: ouvindo, perguntando, respondendo, sorrindo, argumentando... É por meio de ações no uso da linguagem que nos posicionamos perante o outro e mostramos o que somos e fazemos, e o que queremos ser e fazer a cada nova interação. Mesmo na ausência do outro no momento da fala ou da escrita, estamos atentos ao que outros já disseram e ao que supomos que dirão. Assim, sempre que nos expressamos (no que dizemos ou deixamos de dizer), temos em perspectiva com quem interagimos, por que razão e com que finalidade, e assumimos uma posição de diálogo com o outro.

Desde criança, ao nos dirigirmos a pai, mãe, amigo ou outra pessoa, vamos nos dando conta de que há diferentes jeitos de falar e de escrever. Podendo antecipar algumas respostas das pessoas que já conhecemos, escolhemos as palavras, o que dizer e o que não dizer, o que dizer primeiro e o que dizer depois, buscando aumentar, assim, as chances de conseguir o que queremos. Aos poucos ampliamos nossos círculos sociais, e novas estratégias passam a ser necessárias para esses diálogos. Precisamos aumentar nosso repertório de opções, conhecer melhor esses outros, entrar em contato com os textos que circulam e são valorizados nessas interações, aprender jeitos de dizer e deixar de dizer, e compreender, assim, o que já foi construído ao longo da história.

Em outras palavras, as opções que fazemos e o cuidado que temos ao escrever se ajustam aos interlocutores a quem queremos nos dirigir: levamos em conta o que já conhecemos sobre eles, as relações que estabelecemos até aqui, antevemos respostas possíveis, definimos o que queremos e buscamos a melhor forma de conseguir isso e, assim, selecionamos o que dizer e como nos expressar, de acordo com as reações que provocamos nesse leitor. Essas expectativas que construímos têm como base nossa experiência anterior com esses e outros interlocutores e com os textos a que fomos expostos e com os quais lidamos em diferentes momentos da vida. É pela prática de escrever e de efetivamente obter reações e respostas ao nosso texto que nos constituímos como participantes proficientes. E é através de muita prática que aprendemos a optar melhor e de maneira menos ingênua, levando em conta os detalhes que são importantes sobre as pessoas a quem nos dirigimos, por quê, para quê.

**Margarete Schlatter** é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Pedro de Moraes Garcez** é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Na escola, podemos desenvolver e praticar esses diferentes modos de dizer. Sempre foi compromisso da escola ampliar o contato dos educandos com textos relevantes, cultivar e exercitar um repertório expressivo para que os cidadãos em formação possam participar de maneira mais confiante na sociedade. Para ajudar o professor nessa empreitada, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* desenvolveu uma metodologia para o trabalho com a leitura e a escrita baseada em gêneros do discurso e focalizou quatro deles nas suas propostas de ensino.

## Por que analisar diferentes aspectos do texto de modo independente?

Para exercer plenamente a cidadania, é preciso circular com confiança por diferentes discursos que se organizam a partir da escrita. Ter acesso à leitura de crônicas e poemas de diferentes épocas e lugares, compreender como esses escritores se expressam e refletir sobre suas visões de mundo e, mais do que isso, assumir a posição de autor e expressar a própria perspectiva são oportunidades que possibilitam o protagonismo na interlocução com pessoas. Através de memórias literárias, conhecemos pessoas que aprendemos a admirar e, conhecendo sua trajetória, ressignificar e contar a nossa própria história. Conhecer questões controversas na nossa comunidade e tomar posição por meio de um artigo de opinião são oportunidades de conhecer pontos de vista, perspectivas éticas, sociais e técnicas sobre o tema, analisar responsabilidades e articular ideias e propostas para intervir.

Para esses desafios, é necessário aprender, ler textos semelhantes, compreender para quem e por que foram escritos, quais recursos expressivos foram usados, que efeitos de sentido podem ter, levando em conta as pessoas envolvidas (relações anteriores construídas entre escritor e leitor) e os diversos aspectos implicados (razões de cada um para participar nessa interação, formas de expressão valorizadas nessas interações, o que aconteceu antes e o que está por acontecer etc.).

A proficiência também advém da prática continuada da escrita e de termos oportunidades para discutir o que escrevemos com colegas menos e mais experientes que nós, que possam agir como os interlocutores do texto, para nos ajudar a antever respostas possíveis, levantar dúvidas, sugerir melhoras. Para orientar essa prática de análise conjunta dos textos com as sequências didáticas dos Cadernos do Professor, são propostos parâmetros de avaliação com base nos seguintes critérios: tema, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita. Para cada um dos critérios é sugerida uma pontuação, e algumas perguntas orientam a análise do texto. Espera-se que os critérios sejam de conhecimento de todos, para que, a partir das respostas às perguntas, o escritor possa reescrever o texto.

Confira as perguntas sugeridas para cada um dos gêneros do discurso nos Cadernos do Professor.

## Proposta de descritores para os gêneros: poema, memórias literárias, crônica, artigo de opinião

Critérios	Pontuação sugerida	<b>Descritores: conjunto de perguntas para orientar a análise do texto.</b> Espera-se que o analista (colega, professor ou avaliador da Olimpíada) se coloque na posição do leitor projetado pelo texto.
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	Na posição de leitor, o analista busca observar se o texto trata de alguma particularidade do cotidiano, aspecto cultural ou histórico ou de uma questão polêmica do lugar onde vive.
Adequação ao gênero	3,0	<b>Adequação discursiva:</b> na posição de leitor, o analista busca observar se o texto constrói a participação discursiva desejada: quem escreve, para quem, com que objetivo, com quais informações, organizadas de que forma.
	2,5	<b>Adequação linguística:</b> na posição de leitor, o analista busca observar se os recursos expressivos selecionados para compor o texto estão coerentes com a participação discursiva desejada.
Marcas de autoria	2,0	Na posição de leitor, o analista busca identificar o que é singular no texto: a singularidade resulta da relação entre escritor, leitor projetado e propósito do texto.
Convenções da escrita	1,5	Na posição de leitor, o analista busca observar se o uso ou o rompimento das convenções da escrita alcançam os efeitos de sentido pretendidos.

## Por que analisar diferentes aspectos do texto de modo independente?

Ao analisar a descrição dos critérios (e as perguntas sugeridas para cada um dos gêneros do discurso nos Cadernos do Professor), você notou que os descritores se inter-relacionam, pois um texto resulta da combinação de todos os aspectos elencados. Ainda assim, o leitor de um texto, mesmo reagindo ao todo, pode destacar o que acionou a resposta ao texto de determinada maneira. Os leitores levam em conta as características que já conhecem do gênero (uma crônica, por exemplo, pode fazer refletir, surpreender ou mobilizar o leitor) e também o propósito pessoal de leitura naquele momento específico (por exemplo, buscar em um artigo de opinião somente argumentos que discordam do seu ponto de vista).

Uma lista de critérios para avaliar um texto organiza possíveis perspectivas de leitura. Ter perguntas específicas para cada critério cumpre o objetivo de dirigir o olhar do leitor analista para determinados aspectos do texto, para que os observe de maneira detalhada e possa dar um retorno preciso e útil para o escritor, que, assim, vai saber o que está bem e o que pode melhorar no seu texto. A pontuação é uma maneira de indicar ao escritor os aspectos a priorizar. Com base no valor atribuído à adequação ao gênero (5,5), por exemplo, é possível inferir que é fundamental que o texto possa ser reconhecível pelo leitor como poema, memórias literárias, crônica ou artigo de opinião.

## Por que o tema “O lugar onde vivo”?

A proposta de escrever sobre “O lugar onde vivo” tem como objetivo a reflexão sobre o que já é conhecido. Por outro lado, dá oportunidade de conhecer (melhor) e valorizar um aspecto local relevante para o escritor e a sua comunidade. O conhecido se torna novo pelo desafio de refletir sobre si próprio em diálogo com o outro, que ainda não conhece o lugar, o ponto de vista ou a perspectiva peculiar. Tendo em vista um interlocutor e um propósito para a escrita nos gêneros sugeridos, é necessário que o tema genérico “O lugar onde vivo” seja singularizado para dar conta do que construir com o interlocutor. Por isso, as perguntas sugeridas orientam o escritor para um aspecto da vida local que vale a pena salientar no poema, na crônica, nas memórias literárias ou no artigo de opinião.

## O que significa um texto adequado ao gênero?

Como vimos, adequação ao gênero combina **adequação discursiva** e **adequação linguística**. O texto cumpre a proposta de escrita ao deixar transparecer quem escreve, para quem, com que objetivo, trazendo informações necessárias e suficientes, com uma organização composicional adequada e recursos expressivos capazes de criar os efeitos de sentido pretendidos. Tomemos como exemplo o artigo de opinião, que tem como



propósito formar opinião, convencer ou desacomodar alguém a respeito de alguma questão controversa. Expor de maneira convincente requer que se conheça a questão por vários ângulos, o conhecimento sobre o assunto pode resultar da própria vivência. A formulação da controvérsia em foco se faz conforme os interlocutores a quem nos dirigimos, e as perspectivas de outros autores permitem identificar uma questão polêmica e selecionar os conhecimentos relevantes a serem mobilizados para dar consistência à argumentação.

### A construção da interlocução:

é fundamental também, por exemplo, num artigo de opinião, ter a posição de alguém autorizado a opinar sobre o tema. Construir uma posição enunciativa de quem conhece a questão frente aos interlocutores (alguém que desconhece ou conhece muito bem o assunto, alguém que vai apoiar ou refutar nosso ponto de vista etc.) aumenta as chances de convencer. Uma argumentação endereçada a desconhecidos requer que o autor estude para conhecer esses interlocutores, deixando claro no texto que não é ingênuo em relação a esse público que o texto vai interpelar para persuadir ou desacomodar.

### Propósito e efeitos de sentido pretendidos:

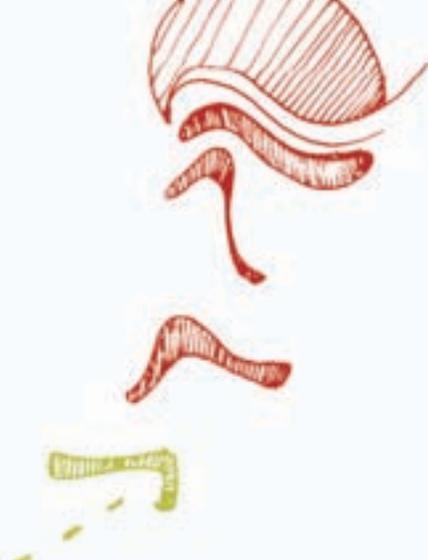
tendo decidido para quem escrever e levando em conta como e de que lugar se posiciona esse interlocutor e o momento histórico da controvérsia (o que já aconteceu e o que está acontecendo), é necessário decidir o efeito de sentido a provocar no interlocutor: informá-lo sobre a polêmica e formar sua opinião? Levá-lo a refletir sobre outro ponto de vista e fazer com que mude de ideia? Desautorizá-lo como adversário? Motivá-lo a estudar mais sobre a questão a partir da complexidade apresentada? Desacomodá-lo em relação a uma posição assumida até então?

### Seleção de informações para dar consistência à argumentação:

está diretamente relacionada à interlocução projetada e aos efeitos de sentido que o autor busca provocar no interlocutor. Se o texto tem em vista alguém que nada sabe sobre a questão, vai ser preciso relatar a controvérsia antes de defender uma posição. No caso de interlocutores que conhecem a polêmica e têm uma posição antagonista à que será construída no texto, esse será o ponto de partida para escolher os argumentos. A seleção de informações está, portanto, a serviço da interlocução e do propósito do texto.

### Seleção de recursos linguísticos para causar os efeitos de sentido desejados:

os recursos linguísticos serão selecionados com base na definição, que vai sendo moldada no texto, dos interlocutores para quem escrevemos. Na interlocução com adolescentes, por exemplo, talvez o autor escolha determinadas expressões e construções sintáticas que considere eficazes para mobilizá-los, ao mesmo tempo em que deixa claro que o texto é para eles. Conhecer as convenções da escrita se torna, assim, fundamental para a tomada



de decisões sobre quais variedades e recursos expressivos usar para causar diferentes efeitos de sentido no interlocutor que estamos projetando e construindo no texto.

## O que nos torna autores do texto?

A singularidade de um texto resulta da relação entre escritor, leitor projetado e propósito do texto. Em meio a outros textos que tratam sobre o mesmo tema e que podem ser reconhecidos (por suas características *relativamente estáveis*) como poemas, memórias literárias, crônicas ou artigos de opinião, um texto em particular será único porque faz um recorte do tema a partir do posicionamento assumido pelo escritor diante do interlocutor que construiu. Esse recorte pode ser inferido pelas escolhas que o autor fez de informações e dos recursos expressivos que utiliza deixando transparecer para quem ele escreve e para quê. Se o interlocutor e o propósito do texto estiverem bem construídos, o leitor vai conseguir avaliar se o mesmo cumpre a função social de maneira satisfatória.

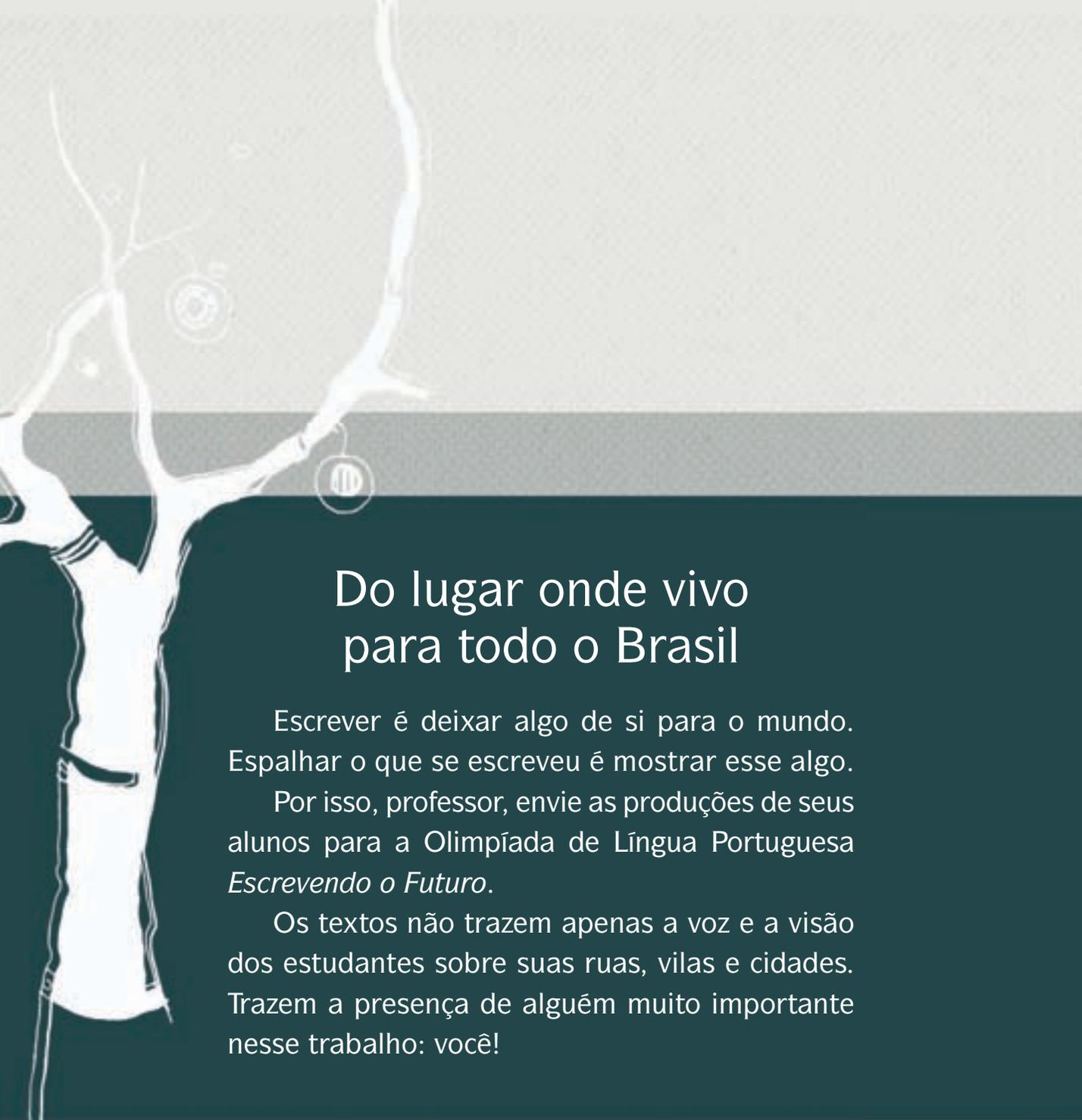
“Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”  
(Mikhail Bakhtin. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262.)

## Mas não escrevemos para o avaliador da Olimpíada?

Se o texto apresentar uma interlocução e um propósito reconhecível, o avaliador da Olimpíada também vai saber se colocar no papel de leitor e reagir a ele conforme projetado. Um escritor proficiente deixa transparecer o que quer dizer, para quem e por que razão. O leitor poderá, assim, reconhecer esses aspectos no texto, reagir como alguém do grupo a quem a produção se destina, ou de fora, e então se posicionar, respondendo à expectativa criada pelo gênero: que interessante! Nunca tinha pensado nisso dessa maneira! Bem o que eu sinto! Pode ser, mas eu não sinto isso assim! Não sabia que a vida era assim nesse lugar! Me convenceu! Este texto não é pra mim, não me convenceria!

Nosso objetivo como educadores da linguagem é proporcionar oportunidades de conhecimento, experiência e prática com diferentes textos, nas condições de interlocutor e de autor.

É importante salientar a necessidade de todos conhecerem os critérios de avaliação para, assim, avançarem como leitores cada vez mais conscientes e capazes de relatar os conhecimentos apreendidos, nomear os recursos que usaram para a escrita e atentar para o que ainda podem melhorar. Quando os educandos estão engajados na busca da escrita, são eles que reconhecem e solicitam o estudo de novos conhecimentos linguísticos e comunicativos que ampliam o repertório da língua que desejam usar.



## Do lugar onde vivo para todo o Brasil

Escrever é deixar algo de si para o mundo.  
Espalhar o que se escreveu é mostrar esse algo.

Por isso, professor, envie as produções de seus  
alunos para a Olimpíada de Língua Portuguesa  
*Escrevendo o Futuro*.

Os textos não trazem apenas a voz e a visão  
dos estudantes sobre suas ruas, vilas e cidades.  
Trazem a presença de alguém muito importante  
nesse trabalho: você!

Parceria



Coordenação  
Técnica



Iniciativa

