

A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução¹

Egon de Oliveira Rangel*

Ana Luiza Marcondes Garcia**

* Departamento de
Linguística, Pontifícia
Universidade Católica de
São Paulo

** Departamento de
Linguística, Pontifícia
Universidade Católica de
São Paulo

RESUMO

Tomando as redações dos estudantes inscritos na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (edição de 2010) como objeto de análise, este dossiê propõe uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa baseado no trabalho com gênero de textos. Seu objetivo específico é o de localizar, com base na análise de produções discentes, questões discursivas, textuais e linguístico-gramaticais capazes de colaborar tanto com o trabalho docente em cada um dos gêneros trabalhados pela Olimpíada, quanto para a avaliação e eventual reformulação dos materiais didáticos e das atividades de formação do programa. Como objetivo geral, desenha-se a intenção de colaborar com políticas educacionais, assim como com pesquisas em ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil, bem como de entender os caminhos da escrita na escola pública. Tendo em vista esses objetivos, esta Introdução apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a Olimpíada, e as atividades e os procedimentos que lhes são próprios, bem como suas relações com correntes que orientam, contemporaneamente, o ensino de Língua Portuguesa e políticas públicas para esse componente curricular. Explicita-se e discute-se, além disso o que parece constituir-se, no programa, como um conjunto de condições de produção tanto para a escrita discente, quanto para as análises deste dossiê, o que torna sua leitura fundamental para a discussão dos distintos artigos que compõem a coletânea aqui publicada.

PALAVRAS-CHAVE

Olimpíada de Língua Portuguesa. Ensino de Língua Portuguesa. Produção escrita. Gêneros textuais. Materiais didáticos.

¹ Para a realização das análises, contamos com o decisivo apoio e colaboração da equipe coordenadora da *Olimpíada*, em especial as professoras Sonia Madi, Maria Tereza Cardia, Maria Aparecida Laginestra e Maria Cristina Zelmanovits, a quem agradecemos. Uma publicação dirigida a professores (RANGEL, 2011a) comunicou parte de seus resultados.

Por ter incluído as sequências didáticas no debate brasileiro sobre materiais destinados a escolas públicas, por sua produção bibliográfica sobre a escrita em contextos escolares e, ainda, pela primeira e decisiva leitura crítica que empreendeu para o Cenpec dos materiais da Olimpíada de 2010, dedicamos este dossiê à memória da Profa. Dra. Anna Rachel Machado.

Ao tomar a Olimpíada como um caso particular do provável, (ver a “Apresentação”) em suas análises, os artigos deste dossiê reportam-se direta e indiretamente a pressupostos teórico-metodológicos, a atividades e a procedimentos próprios da *Olimpíada*, evidenciando diferentes aspectos de seu impacto sobre a produção textual dos alunos. Por esse motivo, pretendemos, nesta introdução, explicitar e discutir o que parece constituir-se, no programa, como um conjunto de condições de produção tanto para a escrita discente, quanto para as análises deste dossiê.

UM PARADIGMA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PÚBLICA

Nesse sentido, é preciso dizer, antes de mais nada, que a *Olimpíada* é, desde 2007, um programa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Itaú Social, responsável por organizar e promover, bienalmente, um *concurso nacional de redação* voltado para os dois segmentos do ensino fundamental e para o ensino médio de nossas redes públicas de ensino. Sob a coordenação técnica do Cenpec, um de seus principais objetivos é o de proporcionar, para os professores e alunos inscritos, *um mesmo referencial teórico-metodológico*, capaz de funcionar como um patamar comum inicial para a competição. Por outro lado, a *Olimpíada* caracteriza-se também – e este é seu objetivo maior e é por essa razão que utiliza o concurso como estratégia mobilizadora – como *um programa de “formação em serviço”* para os docentes; para isso, pretende inserir-se no cotidiano da escola como parte da programação regular de Língua Portuguesa, e não como uma atividade extracurricular independente.

No que diz respeito à orientação teórico-metodológica para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e para o trabalho específico com leitura e produção de textos, a *Olimpíada* organiza-se em torno de três eixos básicos, aqui caracterizados em suas linhas mais gerais.

O primeiro deles é a noção de gênero. Orientada pela perspectiva discursiva de Bakhtin, a *Olimpíada* parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolavelmente, relacionadas ao *uso* da linguagem. Cada esfera de nossas atividades – cotidiano-familiar, religiosa, escolar, profissional, política, etc. – tenderia, então, a desenvolver *usos próprios*, ou seja, *gêneros discursivos* específicos, como a conversa à mesa, a oração, a dissertação escolar ou o relatório técnico. Cada um desses ou de qualquer outro gênero tenderia, ainda, a desenvolver formas particulares de organização e elaboração textual, assumindo uma forma composicional própria.

Dessa maneira, um gênero poderia ser caracterizado, *grosso modo*, como um feixe de situações e condições de produção relativamente definidas articulado a padrões de textualização mais ou menos estáveis e identificáveis. Considerando os objetivos didático-pedagógicos em jogo, a *Olimpíada* estabeleceu, para as atividades de produção textual que promove, quatro gêneros distintos, associando-os a um determinado nível de ensino: o *poema* (5º e 6º anos do Ensino Fundamental), as *memórias literárias* (7º e 8º anos do Ensino Fundamental), a *crônica* (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e o *artigo de opinião* (2º e 3º anos do Ensino Médio).

O segundo eixo da *Olimpíada* é a proposta das sequências didáticas (SD) como ferramenta básica para o ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos. Inspirando-se em pesquisas e propostas de trabalho da “Escola de Genebra”, e em particular na reflexão de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) a *Olimpíada* propõe ao docente orientações teórico-metodológicas e sequências de atividades específicas, organizadas nos seguintes cadernos (CENPEC, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d):

Poetas da escola – poemas;

Se bem me lembro – memórias literárias;

A ocasião faz o escritor – crônicas;

Pontos de vista – artigos de opinião.

Para cada gênero, prevê-se, portanto, um conjunto particular de oficinas, organizadas de forma a facilitar a progressão da aprendizagem. Cada uma dessas oficinas, é orientada, por sua vez, para um conjunto bastante coeso de objetivos, como veremos a seguir.

Finalmente, as teorias de Vigotsky relativas à aprendizagem constituem o terceiro desses eixos. Em consequência, as oficinas supõem aprendizes que, no contexto das oficinas, podem/devem constituir-se como *sujeitos ativos* de sua própria aprendizagem. Trabalha-se, então, com atividades e procedimentos capazes de levar os alunos a refletirem sobre o que fazem, assim como a construírem os conhecimentos envolvidos.

Pretendendo não se sobrepor nem se contrapor quer às orientações oficiais quer, ainda, à reflexão e à atuação dos docentes, essa fundamentação teórica, assim como a metodologia correspondente, está em estreita sintonia com as orientações do Ministério da Educação para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, tanto quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais ou os princípios e critérios para a avaliação dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a *Olimpíada* se insere num movimento histórico que Rangel (2002) chamou de “virada pragmática no ensino de língua materna”. Exatamente como a expressão sugere, essa virada pode ser caracterizada, para efeito desta

apresentação,² como um conjunto de bruscas e radicais mudanças, observadas a partir da década de 1980, na concepção tanto do que seja uma língua, quanto de como se deve ensinar a língua materna.

As mudanças relativas à concepção de língua devem-se à inflexão das Ciências da Linguagem, a partir dos anos 1930, do sistema de signos ou da competência, para os *usos linguísticos* e para a dimensão social e histórica da língua, especialmente em áreas como a Filosofia da Linguagem, a teoria da argumentação e a linguística da enunciação e/ou do discurso. Aspectos da linguagem antes negligenciados, como o caráter *interacional* e comunicacional das línguas e seu poder de *criar* realidades, e não apenas de representá-las, passaram, então, ao centro do debate e da pesquisa.

Com base nessa investigação da linguagem como uso, e não apenas como sistema de signos, firmou-se a *noção de discurso*, que, apesar das muitas e diversificadas definições que tem recebido, pode ser entendida a partir do que parece constituir-se como um denominador comum: “a linguagem posta em ação — e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE, 1958; p. 284). E o crescente interesse pelo discurso vem abrindo a reflexão linguística para o que há, na linguagem, de acontecimento, de (inter)ação e de compromisso social. Assim, tem sido possível, entre outras coisas, entender melhor, nos *processos de leitura e escrita*, por exemplo, as formas pelas quais os sentidos são (re)construídos pelos parceiros do discurso a partir do texto. Uma nova pedagogia e uma nova didática da leitura e da produção textual vêm, então, se esboçando, com o objetivo de considerar o papel dos diferentes vetores do discurso no desenvolvimento da proficiência em escrita.

Já as mudanças relativas ao como ensinar devem-se às conquistas propiciadas pelas teorias e pesquisas em aprendizagem, especialmente a partir de programas de pesquisa como o da psicogênese da escrita e das grandes sínteses produzidas na década de 1980. Desde então, dispomos de descrições ou mesmo “modelos”, bastante plausíveis, da aprendizagem, tanto no que diz respeito à forma como ela se processa *na mente* do indivíduo, quanto no papel fundamental que o contexto, a cultura, as situações e os esquemas de interação em jogo têm para o sucesso do aprendiz. Assim, podemos dizer que o planejamento e a definição de estratégias para o ensino têm tomado as pesquisas relativas à aprendizagem como referências e mesmo como critérios inescapáveis.

Assim, não é difícil concluir que o paradigma associado à *Olimpíada* é, no contexto das políticas públicas, um arranjo particular das perspectivas abertas pela virada pragmática. Referencial teórico-metodológico; programa de formação docente em serviço; e, finalmente, concurso de redação, a *Olimpíada* exercita e

² Não pretendemos, nesta apresentação das pesquisas do dossiê, descrever exaustivamente a virada pragmática, e menos ainda traçar a sua complexa história. Essas breves referências têm apenas a intenção de situar a *Olimpíada* num determinado contexto, tanto da reflexão acadêmica sobre a língua e a linguagem quanto das políticas públicas para o ensino de língua materna.

faz circular, entre os docentes e orientadores educacionais, uma determinada concepção de linguagem e de ensino de língua materna, assim como uma metodologia particular de trabalho, como veremos a seguir. Além disso, estabelece, para as produções que propõe, condições específicas, presentes explícita e/ou implicitamente, nas orientações e atividades de cada caderno.

ESCRITA: UMA ATIVIDADE TRANSITIVA

Em função de suas opções teórico-metodológicas, a *Olimpíada* concebe a escrita como uma *atividade transitiva*. Isso significa que, nas orientações ao docente, assim como nas atividades e procedimentos sugeridos para a sala de aula, alunos e professores são conduzidos a pensar e a exercitar a escrita como um *discurso* que se organiza num *gênero* determinado. Em consequência, o ato de escrever é visto como uma forma de (inter)ação verbal sustentada por um sujeito particular, em uma situação histórico-social singular; e dirigida a um interlocutor específico, com objetivos relativamente definidos.

Mais ainda: os padrões e procedimentos de elaboração manifestos no texto que assim se tece são considerados como *injunções*, tanto do gênero em tela como de outros fatores do contexto histórico-social e das situações em jogo, e não como o resultado exclusivo da aplicação recursiva de um conjunto de regras de textualização. Assim, o (re)conhecimento das condições de produção associadas ao gênero em foco torna-se uma estratégia didática central para a definição de estratégias de escrita pelo aluno e, portanto, para a sua construção da textualidade.

E para inserir no cotidiano da sala de aula a programação destinada a preparar alunos e professores para o concurso, as sequências de oficinas e atividades previstas adotam o que Rangel (2011b) denominou “uma forma bem delineada de ensino de língua portuguesa com foco na escrita” (p. 62). Entre outras coisas, isso significa que as sequências didáticas propostas pelos cadernos não pretendem introduzir um parêntese mais ou menos breve nas atividades de sala de aula; procuram, antes, reorganizar o ensino de português, de forma a articular intimamente à produção textual as atividades consagradas aos eixos da leitura, da oralidade e da análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Considerando-se esse arranjo didático, é possível enxergar, nas análises das produções discentes, alguns condicionantes comuns para o trabalho da escrita e alguns caminhos por ela percorridos, no contexto da *Olimpíada*. É dessas análises e desses condicionantes que tratamos a seguir.

A INTERLOCUÇÃO

Em coerência com tais pressupostos teórico-metodológicos, as normas

estabelecidas pelo concurso, assim como as orientações docentes presentes nos cadernos da *Olimpíada*, constituem parte considerável das *condições de produção* propostas aos alunos, especialmente no que diz respeito aos procedimentos adotados e/ou sugeridos para a sala de aula. E é possível perceber, no conjunto de produções textuais que constituem as amostras analisadas, reflexos diretos e indiretos dessas condições, como as análises que compõem este dossiê revelam.

Como sujeito da escrita, o aluno inscrito na *Olimpíada* deverá experimentar, antes de mais nada, uma posição até então inédita para ele: poeta, memorialista, cronista ou polemista. No entanto, considerando-se as condições em que os gêneros correspondentes se produzem e circulam, na sociedade, é preciso reconhecer que a experiência discente se dará em situações mais ou menos artificiais, num tempo bastante distinto do verificado em esferas como a literatura e o jornalismo, de onde provêm; e dentro de limites e possibilidades que são os do jovem aprendiz, e não os do adulto profissionalizado.

Portanto, os desafios a serem enfrentados não são poucos. E uma das principais funções das oficinas é exatamente a de estabelecer uma adequada transposição para o contexto escolar das condições de produção socialmente associadas ao gênero em jogo. Nesse sentido, tanto no conjunto da sequência quanto no interior de cada oficina, os cadernos procuram cobrir e orientar os passos e operações indispensáveis para um domínio didaticamente satisfatório de cada gênero:

- iniciam-se levantando os conhecimentos e habilidades que o aluno tem a respeito, ao mesmo tempo que lhe propõem a leitura orientada de diferentes realizações do gênero;
- em seguida, definem esse gênero em seus aspectos mais constantes, explicitando, ainda, as características mais evidentes de sua forma composicional; e estabelecendo, sempre que possível, um plano geral para os textos explorados;
- prosseguem levando o aluno a uma primeira produção, destinada a funcionar como uma referência inicial para o planejamento e a progressão do ensino-aprendizagem;
- no passo seguinte, propõem ao aprendiz uma análise mais detalhada da elaboração textual própria do gênero e de seus recursos e/ou mecanismos mais usuais;
- recorrem, então – mas apenas na medida das demandas didáticas presumíveis – à terminologia técnica necessária;
- na sequência, atividades voltadas para a alimentação temática antecedem uma série de reescritas do texto, coletivas e individuais;
- a leitura crítica de professores e alunos, com recurso a critérios estabelecidos para cada gênero, encerra a produção escrita como tal;
- o processo de revisão, finalmente, dá ao texto produzido o seu derradeiro retoque.

Cada caderno se desincumbe dessas providências de uma forma própria; às

vezes, introduzindo oficinas específicas, como as destinadas às entrevistas com moradores da comunidade, no caso particular das *memórias*. Outras vezes, orientando alunos e professores a fazer pesquisas que alimentem tematicamente a produção, como nos *artigos de opinião*. Seja como for, é por tais vias e procedimentos que os condicionantes didático-pedagógicos da produção textual associam-se às situações e condições socialmente vinculadas à escrita do gênero abordado. Pode-se dizer, portanto, que os gêneros explorados pela *Olimpíada* são subgêneros, ou seja, versões mais ou menos alteradas dos gêneros que tomam como referência e dos quais derivam.

Considerando-se esse contexto particular da *Olimpíada*, um primeiro condicionante didático para a escrita se evidencia: o circuito de interlocução em que o aluno se vê inserido. Seu texto deve endereçar-se simultaneamente a três tipos distintos de destinatários:

- *o(a) professor(a) e os colegas de turma*, já que as atividades se desenvolvem em sala de aula, atendendo a demandas escolares e constituindo, já, uma primeira instância avaliadora;³
- *as bancas examinadoras*, posto que se trata de um concurso;
- *a comunidade mais amplamente entendida*, ou mesmo “a sociedade”, visto que os quatro gêneros trabalhados pertencem a esferas públicas e supõem leitores mais ou menos típicos, culturalmente constituídos.⁴

Apenas no primeiro caso a interlocução é direta e relativamente familiar, no sentido de que o aluno conhece pessoalmente os envolvidos e convive cotidianamente com eles. Nesse caso, é possível recorrer ao conhecimento que se tem do perfil do destinatário e contar com alguma experiência acumulada. Além disso, a interação com o(a) professor(a) e os colegas é face a face, o que permite monitorar “online” o desempenho e aprender quase imediatamente com as inadequações e os erros.

Já o diálogo com as bancas examinadoras e com o leitor socialmente vinculado ao gênero em questão é indireto, tanto para alunos quanto para professores; e só para esses últimos é possível falar em algum grau de familiaridade e/ou conhecimento específico relativos a esses interlocutores. Por isso mesmo, será pela mediação docente — e, em particular, pela leitura e análise de textos autênticos do gênero estudado — que o aluno deverá elaborar um perfil adequado desses sujeitos, de modo a poder tomá-los como destinatários efetivos.

Entender a complexidade dessa interlocução e os percalços didáticos aí envolvidos é tarefa do professor, subsidiado pelas indicações dos cadernos. Tal mediação será fundamental para encorajar o aluno a aventurar-se nos

³ Cada escola inscrita no programa seleciona as produções que participarão das instâncias superiores do concurso: municipal, estadual e nacional.

⁴ É essa a perspectiva aberta pela teoria do gênero de BAKHTIN (1953), na medida em que se reconhece “o papel ativo do outro no processo da comunicação discursiva” (p. 258-249).

terrenos que lhe são pouco familiares e a que só pode ter acesso indiretamente. Na forma mais ou menos equilibrada, mais ou menos à vontade com que os textos discentes estabelecem seus diálogos e definem seus endereçamentos certamente se evidencia o grau de suficiência e adequação dessas orientações. E nos artigos deste dossiê há indicações diretas e indiretas de estratégias que podem ser adotadas para colaborar com a conquista, pelo aluno, de uma posição relativamente confortável nesse circuito.

O TEMA COMUM

Outro condicionante estabelecido pela *Olimpíada*, estreitamente articulado ao primeiro, é representado pelo *tema comum*, “O lugar em que vivo”. Do ponto de vista da organização do concurso, este – ou qualquer outro tema comum – pode ser considerado, ao lado do paradigma teórico-metodológico do programa, como fator de equanimidade, ou seja, como um conjunto de referências e condições que, exatamente por ser comum a todos, propicia aos participantes um mesmo ponto de partida para a “largada”. Por outro lado, é inegável que os gêneros podem mostrar-se mais ou menos compatíveis com esse tema, demandando transposições didáticas mais ou menos complexas.

Se entendido nos moldes dos antigos temas de redação escolar, “O lugar em que vivo” parece particular demais para o alcance mais geral habitualmente associado a um gênero como o artigo de opinião; ao mesmo tempo, vincula-se mais naturalmente às memórias, enquanto revela-se apenas uma possibilidade entre muitas outras, para a crônica e os gêneros poéticos. Daí a relevância, no que diz respeito à ação docente, para o manejo didático que se dê a esse tema. Se tratado como assunto central, a tendência, como mostram as análises, é de insinuar-se, na produção do aluno, um discurso laudatório, publicitário e/ou ufanista, destinado a promover a localidade e o próprio aluno diante dos examinadores; mas em conflito mais ou menos aberto com os parâmetros do gênero ensaiado e/ou com as demais interlocuções do jovem produtor de textos.

AS ANÁLISES

Nos artigos que compõem este dossiê, as análises tomam como objeto amostras representativas da produção discente que foi selecionada pelas escolas para participar das etapas posteriores do certame de 2010. Em cada gênero, a representatividade dos cerca de 400 textos que compuseram os quatro *corpora* foi garantida por procedimentos estatísticos efetuados por especialistas da Fundação Itaú Social.

Desenvolvidas sob encomenda do próprio programa em 2011, as análises tiveram motivações e objetivos pragmaticamente orientados. Não se tratava de traçar um quadro estatístico do desempenho dos alunos em cada gênero, no

que dissesse respeito aos quesitos avaliados pelo concurso. Tratava-se, antes de mais nada, de entender, do ponto de vista do trabalho desenvolvido pela *Olimpíada* em cada gênero, *O que nos dizem os textos dos alunos*, exatamente como o explicita o título da publicação resultante (RANGEL, 2011a), dirigida aos formadores e demais envolvidos com o programa.

Assim, as análises tiveram um duplo objetivo: fornecer aos professores e demais envolvidos na *Olimpíada* uma análise o mais precisa possível do que os alunos produziram como *poemas, memórias, crônicas* ou *artigos de opinião*; e assim, evidenciar aspectos dessas produções que mereceriam um investimento didático mais dirigido, assim como sugerir alternativas possíveis para o trabalho de sala de aula. Tais objetivos, no entanto, não impediram as investigações de buscar uma interlocução mais ampla com pesquisas relativas ao ensino-aprendizagem de português na escola pública e, em especial, à produção de textos.

Tendo em vista os objetivos e os destinatários das análises, assim como as expectativas de desempenho projetadas pelos cadernos de orientação docente, os pesquisadores responsáveis pela tarefa investigaram e discutiram os traços mais marcantes e característicos de cada amostra. Nesse sentido, os artigos espelham, no que diz respeito aos traços selecionados, tendências gerais da produção discente.

Na medida em que os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa foram os mesmos da *Olimpíada*, é possível perceber, em cada um dos artigos, uma estreita articulação entre as análises e referências às orientações docentes dos cadernos, em função de seu papel central nas atividades de sala de aula. Por outro lado, cada pesquisador selecionou, como eixos de seu trabalho, aspectos da produção discente que lhe pareceram mais pertinentes e produtivos, do ponto de vista dos objetivos pragmáticos das análises, de seus compromissos com o paradigma teórico-metodológico assumido pela *Olimpíada* e das peculiaridades linguístico-discursivas do gênero em questão. Em consequência, pode-se dizer que, sem prejuízo dos denominadores comuns já referidos, cada artigo recorre a teorias complementares específicas, com o objetivo de melhor precisar a singularidade de seus objetos de análise.

Ana Elvira Gebara escolheu as marcas de autoria como o principal objeto de suas análises do que os alunos produziram como poema. Por sua vez, Beth Marcuschi tem como alvo, em seu artigo, o papel das condições de produção estabelecidas pelos cadernos docentes na determinação dos rumos predominantemente tomados pela produção discente de memórias literárias. De forma semelhante, Cloris Torquato examina, na forma composicional dos textos produzidos pelos alunos como crônicas, o diálogo que estes parecem estabelecer com as orientações docentes. Finalmente, Ana Luiza Garcia e Egon Rangel elegem as estratégias e mecanismos argumentativos desenvolvidos pelos alunos como foco de suas análises dos textos produzidos como artigos de opinião.

Cada artigo pôde, então, adotar um roteiro analítico próprio, sem, no entanto, perder de vista os objetivos e os referenciais comuns. Não por acaso, todos os capítulos abordam o que Beth Marcuschi, em seu artigo, denominou “ganhos e obstáculos” envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desencadeado pela *Olimpíada*. O que sugere a pertinência de uma reflexão permanente sobre as atividades e os materiais desenvolvidos pelo programa, com vistas a uma maior acuidade da avaliação, tanto das produções discentes quanto do próprio programa.

Um traço comum à produção analisada é que a grande maioria dos textos discentes não atualiza plenamente o gênero proposto. Por contraditório que possa parecer, a constatação não surpreende, por uma série de motivos.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que os resultados de qualquer atividade de ensino-aprendizagem devem-se, em boa medida, ao acúmulo propiciado por experiências continuadas e orientadas. Portanto, muito dificilmente uma única sequência didática, num período aproximado de 15 semanas, seria suficiente para garantir, a todos os alunos, o domínio do gênero em padrões socialmente estabelecidos.

Por outro lado, o domínio de um gênero, na vida em sociedade, não se dá de uma vez por todas, nem de uma hora para outra. Nesse sentido, as oficinas previstas pelo programa devem ser entendidas como parte de um processo necessariamente mais amplo e, com frequência, mais demorado. Por isso mesmo, deve-se encarar como bastante promissor o fato de as análises indicarem uma assimilação pedagogicamente satisfatória das características gerais do gênero, por boa parte dos alunos.

Finalmente, é preciso reconhecer que os padrões de desempenho esperados dos alunos, em situações de concurso, estão acima do que normalmente se estabelece em outras situações de avaliação, inclusive nas assim chamadas avaliações sistêmicas. Espera-se que a competição estimule, em professores e alunos, a criatividade e a inventividade, nem sempre ensináveis.

Por motivos como esses, a *Olimpíada* tem procurado caracterizar-se como um concurso em que todos ganham: ainda que poucos demonstrem um domínio do gênero e situação de interlocução a que responde, as atividades propostas parecem, se interpretarmos adequadamente os resultados das análises, ter conduzido a maioria absoluta dos alunos a um novo patamar no desenvolvimento da língua escrita.

The Portuguese Language Olympics and writing methods in public schools: an introduction

ABSTRACT

Using compositions written by students enrolled in the Portuguese Language Olympics - Writing the Future (2010 edition) as an object of analysis, this report aims to reflect on teaching and learning Portuguese language based on work with text genres. Its specific goal is to locate discursive, textual and linguistic-grammatical issues, based on analysis of student text production, that are capable of collaborating towards faculty work in each of the genres developed by the Olympics as well as towards assessment and any reformulation of didactic materials and the program's educational activities. As a general goal, an intention is established to collaborate with educational policies, as well as with mother language teaching-learning research in Brazil, while also understanding writing methods in public schools. Keeping these aims in mind, this Introduction presents the theoretical and methodological suppositions on which the Olympics are based, and the activities and procedures that are unique to them, as well as their relationships with currents of thought that guide teaching of Portuguese Language and public policy for this curricular component in the present day. We also explain and discuss what seems to represent, in the program, a set of conditions for production for both student writing and for analyses of this report, which makes its reading fundamental to a discussion of the different articles that make up the collection published herein

KEYWORDS

Portuguese Language Olympics. Teaching Portuguese Language. Written production. Text genres. Educational material.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. 3 ed. México, Siglo Veintiuno, 1953/1989.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 2 ed. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1958/1988.

CENPEC. *A ocasião faz o escritor*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Maria Aparecida Laginestra e Maria Imaculada Pereira. São Paulo: Cenpec, 2010a. Coleção da Olimpíada.

CENPEC. *Poetas da escola*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2010b. Coleção da Olimpíada.

CENPEC. *Pontos de vista*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Egon de Oliveira Rangel, Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral. São Paulo: Cenpec, 2010c. Coleção da Olimpíada.

CENPEC. *Se bem me lembro*. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Regina Andrade Clara, Anna Helena Altenfelder e Neide Almeida. São Paulo: Cenpec, 2010d. Coleção da Olimpíada.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalado. In: DIONISIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RANGEL, Egon de Oliveira. (Org.). *O que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec, 2011a.

RANGEL, Egon de Oliveira. Caminhos da escrita. In: RANGEL, Egon de Oliveira. (Org.). *O que nos dizem os textos dos alunos?* São Paulo: Cenpec, 2011b.

Recebido em: FEVEREIRO de 2012

Aprovado em: MAIO de 2012