

## O gênero textual Memórias Literárias em uma escola da rede pública de ensino em Rio Branco/AC: experienciar no ensino e na aprendizagem de português como língua materna<sup>1</sup>

*The Literary Memoirs genre in a public school in Rio Branco/AC: experiencing in teaching and learning of Portuguese as first language*

Christa, ROCHA (UFAC, SEE/AC)<sup>2</sup>  
Shelton, SOUZA (UFAC)<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto é resultante de reflexões produzidas, a partir do desenvolvimento de atividades para o ensino de leitura e escrita de língua portuguesa, em uma escola pública situada no município de Rio Branco, estado do Acre. Com base em autores que discutem o ensino de língua portuguesa para além de normas gramaticais, tais como Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2009), Kleiman (1995), Soares (1998), entre outros e, mais propriamente, discutem uma concepção de educação como elemento resultante de experiências e de conhecimentos do outro (CORACINI, 2007, LARROSA, 2011), desenvolvemos atividades com foco no gênero textual Memórias Literárias, objetivando que, em sala de aula, os alunos pudessem produzir relação entre saberes advindos dos seus diferentes cotidianos, experienciados por eles, e os saberes produzidos na escola. Por meio da produção escrita e oral dos alunos, observamos que os saberes advindos da comunidade, exterior à instituição de ensino, tornou a aprendizagem de escrita, leitura e escuta de narrativas mais eficazes, pois estimulou a participação dos alunos, que se sentiram e, de fato foram, participantes diretos dos processos de construção de saberes produzidos na escola em que as atividades foram realizadas.

**Palavras-Chave:** Ensino de Língua Portuguesa, Gênero Memórias Literárias, Experiências, Escrita, Leitura

### ABSTRACT

*This paper is the result of reflections produced from the development of activities for the teaching of Portuguese language reading and writing in a public school in Rio Branco municipality, State of Acre. Based on authors who discuss the teaching of Portuguese language beyond grammatical rules, such as Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2009), Kleiman (1995), Soares (1998) among others and, more*

<sup>1</sup> Embora compreendamos as discussões referentes às diferentes problemáticas referentes ao termo língua materna, neste texto o uso é, meramente, para diferenciar de outras formas de ensino de português como língua adicional. Para uma discussão sobre as diferentes nomenclaturas no tocante ao ensino de português, cf. Filho (2018), Grannier (2014), Kaneoya (2018) e Ribeiro (2018).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Acre e Secretaria de Educação do Estado do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação de Letras e Artes/CELA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2127-8293>; e-mail: [cristia.rocha@hotmail.com](mailto:cristia.rocha@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil. Centro de Educação, Letras e Artes/CELA; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>; e-mail: [shelton.souza@ufac.br](mailto:shelton.souza@ufac.br)

*properly, who discuss a conception of education as resulting element of experiences and otherness knowledge (CORACINI, 2007, LARROSA, 2011), we developed activities focused on literary memoirs genre. With these activities, we aimed that, in the classroom, the students could produce relation between the knowledge coming from their different daily lives, experienced by them, and the knowledge produced at school. Through students writing and reading production, we observed that the knowledge coming from the community outside the teaching institution made the writing, reading and listening learning more effective because it stimulated the participation of the students who felt and, in fact, were direct participants in the processes of knowledge construction produced in the school where the activities were carried out.*

**Keywords:** Portuguese language teaching, Literary memoirs, Genre, Experience, Writing, Reading

## 1. Introdução

Ao longo de alguns anos na docência da disciplina de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos/EJA, nos Ensinos Fundamental I e II e no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas, interagimos com alunas e alunos, com diferentes realidades, com diversas perspectivas de vida e com as mais variadas experiências adquiridas ao longo das suas relações sociais. Passamos, por meio das experiências como professores em escolas e fora dela (LARROSA, 2011) – em cursos de formação – a entender que é, fundamentalmente importante, não somente o ato de saber ler e escrever, mas compreender que o uso social desses saberes é, segundo Soares (1998):

[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).

Podemos relacionar o excerto de Soares, em que as práticas sociais são as propulsoras do uso da língua(gens) e que, portanto, a educação linguística não pode estar dissociada das realidades sociais, ao que afirma Larrosa (2011) sobre o processo de formação docente e, por conseguinte, da importância da experiência nos diferentes processos de formação nos quais estamos inseridos e como a experiência se faz e se refaz na base da própria relação de aprendizagem com o eu e o outro:

A experiência é “isso que me passa”. Vamos agora com esse me. A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de

“princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação” (LARROSA, 2011, p. 6).

Em diálogo com o princípio da alteridade – em que a experiência “significa também algo que não depende de mim” (LARROSA, 2011, p. 5) – o trecho acima nos faz refletir sobre o sentido de que a educação, como espaço para os deslizares das experiências, coloca, como ponto crucial, a inter-relação do sujeito com o outro. Nesse sentido, as experiências, como princípios norteadores dos processos de ensino-aprendizagem, focando, neste trabalho, em uma perspectiva escolar, nos possibilita enxergar a ineficiência de práticas educacionais centradas no professor e na escola, em detrimento do aluno e das práticas sociais oriundas de suas relações (FARACO, 2018, p. 87).

Desse modo, a necessidade de se mostrar a importância social do ato de ler e escrever para os nossos alunos é fundamentalmente importante, para que possam refletir sobre os diversos usos da língua(gens), em particular das diferentes possibilidades de uso das oralidades e das escritas em língua portuguesa (e suas variedades) nas demandas socialmente exigidas e, entendendo, nesse sentido, que refletir sobre a leitura e a escrita em uma língua, no caso o português (em suas diferentes variedades), é uma forma de reflexão sobre o outro:

Passar pelos escombros de Babel significa vislumbrar o corpo poroso e disperso da heterogeneidade que constitui a linguagem e o sujeito, que ao mesmo tempo a revelam e a sufocam na aparência enganosa de uma unidade homogeneizante. É como se a derrota do orgulho humano, na destruição de Babel, desse lugar à multiplicidade de línguas e à consequente incompreensão: instala-se a “con-fusão” (fusão entre as línguas) que dá lugar às genealogias mestiças ou às mestiçagens identitárias (CORACINI, 2007, p. 45).

A autora faz remissão ao mito cristão da cidade de Babel para mostrar como a heterogeneidade linguística é parte constituinte da linguagem e do sujeito; nos arriscamos a dizer, em uma tentativa de contribuir com a reflexão da autora, que a linguagem é um dos elementos propulsores do sujeito e, assim, estudar as diferentes maneiras pelas quais as língua(gens) se apresentam nas interações sociais é uma ação de autorreflexão (também em uma perspectiva identitária) e, por extensão, dos outros que nos constituem. Entendemos, dessa forma, que a compreensão do outro se dá em espaços de interação e, por conseguinte, em ações sociais que se efetivam por meio das experiências (LARROSA, 2011) e construção de saberes.

Coadunando com propostas educacionais que consideram as experiências dos envolvidos na educação como importantes para a inserção de atividades didáticas, a proposta deste trabalho, desenvolvida a partir da disciplina Texto e Ensino do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras/ProfLetras na Universidade Federal do Acre/Ufac, é voltada a uma discussão referente ao ensino da Língua Portuguesa a alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma instituição de ensino da rede

pública de Rio Branco/AC – Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira – que apresentaram dificuldades na leitura, na interpretação e na produção de textos. Essas dificuldades foram levantadas por meio de avaliações diagnósticas (LUCKESI, 2008, 1996) realizadas na escola no início do ano letivo de 2019 pela Secretaria de Educação e de Cultura do Estado do Acre/SEEC/AC; dentre alguns objetivos dessa avaliação diagnóstica, estava a necessidade dos professores da referida instituição escolar compreender quais as principais dificuldades relacionadas à leitura/escrita de textos produzidos pelos alunos. Entendemos, neste trabalho, que propostas de avaliações diagnósticas são importantes para auxiliar docentes na interpretação de diversas realidades escolares e que, a partir desse levantamento, os professores podem desenvolver diferentes atividades para o ensino de português<sup>4</sup>. Além disso, compreendemos que existem diversas formas de saberes que podem ser desenvolvidas nas escolas por meio da relação entre as práticas pedagógicas propostas pelas instituições educacionais e o conhecimento adquirido no cotidiano dos alunos. Desse modo, o objetivo deste estudo, advindo da análise da produção de uma proposta de ação pedagógica realizada em uma escola, é mostrar possibilidades de se relacionar saberes produzidos nos diversos ambientes sociais frequentados pelos alunos – o que exige produção ativa de interação entre professores e alunos – com os saberes produzidos pelas ciências e que são didatizados nas escolas e como se pode utilizar das aulas de português para desenvolver leitura e escrita da língua em tela, nas modalidades escrita e oral, com foco na inter-relação entre saberes produzidos por alunos e professores.

A partir dos resultados obtidos na avaliação, foi desenvolvida na escola uma série de atividades didáticas<sup>5</sup>, com o gênero textual Memórias Literárias<sup>6</sup>, para incentivar a prática da escrita, da leitura e da escuta de histórias advindas do próprio cotidiano dos discentes. Ao longo deste trabalho, apresentaremos algumas reflexões sobre essas atividades, bem como o desenvolvimento e as repercussões que elas tiveram junto aos alunos.

## 2. O ensino de português: algumas considerações

---

<sup>4</sup> No entanto, embora saibamos da importância desse tipo de ação pedagógica, é fundamentalmente importante que esses tipos de avaliações precisam ser desenvolvidas por meio de diretrizes que não classifiquem e nem hierarquizem as diferentes formas de saberes dos alunos (FREIRE, 2011). Na seção 3.1, teceremos algumas considerações sobre a avaliação diagnóstica realizada pela SEEC/AC.

<sup>5</sup> Bortoni-Ricardo (2005) discute a importância de se analisar a produção linguística de alunos para, a partir daí, refletir-se sobre a produção de material didático para o ensino de língua portuguesa. Souza (2011), ao recuperar a proposta de Bortoni-Ricardo, afirma a necessidade de produção de gramáticas contrastivas por professores/pesquisadores de português para haver uma melhor compreensão da realidade linguística de alunos nas escolas brasileiras.

<sup>6</sup> A partir da sugestão das Olimpíadas de Língua Portuguesa, usaremos o termo Memórias Literárias como o nome do gênero textual em questão. A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio que estão matriculados em escolas públicas do Brasil. Para a produção dos textos, há uma diversidade de sugestões de ações pedagógicas que podem ser produzidas pelo professor a fim de construir e discutir diferentes gêneros textuais. Na ocasião, o gênero Memórias Literárias é uma sugestão de produção de textos a ser desenvolvida entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

Partindo da proposta de educação linguística como o estudo das línguas em seus usos sociais (FARACO, 2018), compreendemos que o trabalho do professor de língua portuguesa com gêneros textuais<sup>7</sup> em sala de aula é importante, pois a referência ao construto linguístico-social dos gêneros – por meio de práticas pedagógicas diversas – permite que seja analisada a materialização sociodiscursiva das língua(gens) em diferentes espaços sociais. Além disso, o foco em gêneros textuais abre as portas da sala de aula para textos oriundos do cotidiano dos alunos, promovendo, dessa forma, conscientização das práticas sociais com as quais eles têm contato (ANTUNES, 2009).

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço de aquisição de conhecimentos que favoreçam a inserção dos alunos na sociedade de maneira crítica e atuante; além disso, é possível que as instituições de educação, por meio de uma ação pedagógica crítica, possam promover práticas diárias de ensino que se atentem para a inserção social dos alunos em consonância com as possibilidades de intervenção frente aos problemas do cotidiano que não estejam diretamente ligadas a um conhecimento específico, como discute Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A autora se remete a uma tradição escolar de ensino do código linguístico deslocado dos seus espaços de circulação. Devido a essa tradição, torna-se um desafio para a educação linguística, com um viés problematizador, produzir atividades pedagógicas com foco na relação entre ambientes sociais de uso e a estrutura dos textos, como é possível observar no excerto de Rojo (2004):

Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo (ROJO, 2004, p. 2).

---

<sup>7</sup> Como a proposta deste artigo não é tecer considerações teóricas aprofundadas sobre os termos mais adequados utilizados nos estudos contemporâneos sobre textos, optamos, ao longo do trabalho, pelo termo gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, MEURER, 2005).

Apesar das dificuldades em se enfrentar uma tradição escolar rígida que impede, muitas vezes, a conscientização social de alunos, conjecturamos neste artigo que os textos, dos quais os atores sociais se utilizam, podem ser constituintes fundamentais das práticas de ensino nas escolas.

## 2.1 Leitura e compreensão de sentidos

Os textos, dos mais diversificados gêneros, são parte do nosso dia a dia, portanto exige das diferentes formas de leitores, a leitura e a interpretação das mensagens transmitidas. Para Pausas (2004, p.17), “a leitura e a escrita são duas atividades complexas que, como todos sabem, são altamente necessárias para que se tenha acesso aos saberes organizados que fazem parte de uma cultura”, assim, cada texto tem uma função social, por isso o contexto (MARCUSCHI, 2008, p. 43), no qual está sendo produzido ou lido, é muito importante, bem como o conhecimento prévio que temos sobre o assunto ou tema abordado, como afirma Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Enquanto professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, pelas limitações que encontramos quanto à questão de apoio dos recursos didáticos, muitas vezes, condicionávamos nossas aulas aos textos do livro didático. Percebíamos que os alunos não apresentavam grandes problemas na leitura dos textos – mais, propriamente na leitura do código linguístico escrito –, porém, quando começávamos a discuti-los, observávamos diferentes dificuldades em compreender os sentidos possíveis relacionados às temáticas trazidas pelos textos, o que nos proporcionou refletir sobre outras possibilidades de estratégias pedagógicas, e teóricas (MARCUSCHI, 2008, p. 256), concernentes ao trabalho com textos em sala de aula. Para Marcuschi (2008, p. 256 e 260), a compreensão é um processo que requer diferentes tipos de conhecimento:

Concebendo a compreensão como um processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

De acordo com o autor, a compreensão – no caso estamos refletindo sobre esse processo com foco no trabalho textual em sala de aula – não é algo estático e exato, como também não se delinea por meio de “adivinhações”. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham formação teórica que

auxilie a organização pedagógica dos textos para que, assim, seja possível um trabalho efetivo de compreensão textual em sala de aula. Isso não quer dizer que exista um sentido único e certo nos textos, mas, sim, possibilidades de construção de sentidos que só podem ser feitas por leitores e, para tanto, faz-se necessário, por parte dos professores, a ampliação de possibilidades de sentido dos textos discutidos por meio de uma relação entre os assuntos em destaque na escola e os diferentes assuntos com os quais os alunos têm contato fora dela:

Quando o discurso nos parece muito pertinente, não o queremos perder e, facilmente, consentimos em “prestar-lhe toda a atenção”. Ocorre que um discurso é tanto mais pertinente quanto mais ele acrescenta; esclarece; informa; amplia nosso repertório; atende nossas aspirações estéticas; nossas representações simbólicas; satisfaz nossas necessidades de contato; nosso desejo lúdico, do ameno etc. (ANTUNES, 2009, p. 126).

Vejamos que Antunes nos traz, no excerto acima, uma questão importante no tocante às práticas de leitura e escrita nas esferas sociais: os discursos<sup>8</sup> só fazem sentido quando nos interessam. Os textos, por meio das língua(gens) são propulsores, promulgadores e (re)construtores de discursos (BAKHTIN, 2016). Nesse ínterim, a partir de temas relacionados a fatos do cotidiano – o que obriga os professores a experienciar/promoverem momentos de socialização de diferentes saberes em sala de aula – o estudo de texto se torna contextualizado, relevante socialmente e, sobretudo, prazeroso/empolgante. Por meio de práticas de leitura e escrita de conhecimentos diversos em interação, é possível inserir discussões profundas que podem/ou não ser conhecidas pelos alunos. A interação entre saberes conhecidos e saberes em construção vai depender dos espaços destinados para esse tipo de prática pedagógica em sala de aula.

### 2.1.2 Produção textual

Uma das grandes dificuldades apresentadas por alunos no Ensino Fundamental é quanto à escrita de textos em conjunção com leituras e compreensão de temas diversos (ANTUNES, 2009, BORTONIRICARDO, 2005, FARACO, 2018). Entretanto, considerando que os jovens estão, a cada dia, tendo maior contato com formas de escrita em redes sociais diversas, a nosso ver, um questionamento se faz necessário: qual é a relação entre as propostas de produção de escrita/leitura realizadas nas escolas com a produção escrita de jovens em idade escolar em suas redes sociais de pertencimento? Essa não é uma pergunta fácil de responder e carece de um estudo mais extenso – assim, não conseguiremos respondê-la neste trabalho – mas, a princípio, podemos conjecturar que é, no mínimo, estranho que haja uma máxima entre professores de que os alunos não gostam de escrever ou não se interessam pela prática (FARACO,

---

<sup>8</sup> O termo foi mencionado, devido à menção à citação de Antunes (2009, p. 126). Neste contexto, não há pretensão em fazer qualquer debate teórico sobre o conceito de discurso neste trabalho.

2018) se, em muitas horas do dia, estão em celulares e computadores escrevendo nos ambientes sociais virtuais. Além disso, podemos problematizar ainda mais a questão: as escolas promovem um diálogo entre a produção escrita de alunos em redes sociais virtuais, por exemplo – que são frequentes espaços de socialização de jovens em idade escolar –, e a produção de textos formais? Para Tavares; Ferreira (2009), os discursos em torno do fracasso escolar estão diretamente relacionados à não compreensão dos diferentes elementos que estão em torno das práticas sociais dos sujeitos e que permeiam suas formas de ver o mundo e, conseqüentemente, as diferentes maneiras de se relacionar com ele:

Acreditamos que a discussão das práticas de letramento só faz sentido se essas práticas forem abordadas a partir de condições que tornem possível sua compreensão contextual, e não como mais um “modismo educativo”. O debate em torno das práticas e dos eventos de letramento visa a problematizar as disposições culturais susceptíveis de ajudar as crianças na aprendizagem das práticas de leitura e escrita e, mais amplamente, de socializá-las junto às redes sociais mediante processos de ampliação e reconhecimento de seus direitos de cidadania (TAVARES; FERREIRA, 2009, p. 259).

Em relação à citação acima, o uso de práticas inovadoras – “modismo educativo” nas palavras dos autores – de ensino atrelado a uma concepção contemporânea de letramento, somente, não ajuda o processo de construção de escritores e leitores, o que leva a questionarmos a efetiva abertura dos espaços das escolas para a integração de saberes, o que pode possibilitar reflexões sobre práticas de ensino de português centradas na estrutura da língua. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular<sup>9</sup>, o ensino de línguas tem de estar “para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário” (BRASIL, 2019, p. 55), no que consiste o desenvolvimento e, por que não dizer, do reconhecimento dos diferentes usos linguísticos em diferentes esferas sociais que possibilitem contextos de práticas linguísticas que façam sentidos aos educandos.

Nas próximas seções, apresentaremos as características metodológicas concernentes à aplicação da proposta de atividades didáticas com o gênero textual Memórias Literárias desenvolvidas na escola e, também, descrevemos os passos de produção das atividades.

### **3. Dos aspectos metodológicos à proposta didática: a relação entre saberes**

A seguir, faremos uma discussão relacionada à proposta didática que foi desenvolvida na escola Raimundo Gomes de Oliveira. Para tal intento, desenvolvemos esta seção em duas partes: a primeira, em

---

<sup>9</sup> Alguns trabalhos acadêmicos, dentre eles, o de Szundy (2019), problematizam, por meio de uma perspectiva crítica, a criação e o desenvolvimento da BNCC, em sua última fase. Nesse sentido, segundo a autora, há elementos da versão publicada da BNCC que não atendem à formação integral dos alunos, mas, sim, que se remetem a uma formação educacional em consonância com as deliberações do mercado.

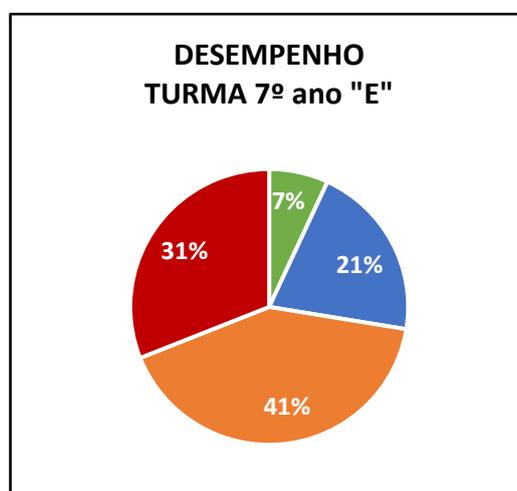
que descrevemos os aspectos iniciais do trabalho, com uma avaliação diagnóstica, e a segunda, em que propusemos a atividade e analisamos os seus resultados.

### 3.1 Avaliação diagnóstica

No dia 29 de março de 2019, os alunos de toda a rede estadual de educação do estado do Acre realizaram a avaliação diagnóstica da disciplina de Língua Portuguesa. A avaliação continha 25 questões de múltipla escolha com 4 alternativas e uma produção textual do gênero textual conto.

Os resultados apresentados pela turma de 7º ano do 2º turno, turma em que desenvolvemos a proposta didática, foram os seguintes:

**Quadro 1:** Resultados da avaliação diagnóstica



**Fonte:** Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado do Acre/SEEC/AC (2019)

No quadro 1, a disposição das cores no gráfico e os números percentuais, segundo a Secretaria de Educação de Estado e Cultura do Estado do Acre, indicam os seguintes resultados das avaliações diagnósticas realizadas na escola em tela (grifos nossos): **Avançado (cor verde)** – aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras; **Adequado (cor azul)** – os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento; **Básico (cor laranja)** – os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço; **Abaixo do básico (cor vermelha)** – os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação do conteúdo.

Dos 34 alunos matriculados na turma 7ª “E”, 5 não compareceram para a realização da avaliação. Dos 29 alunos que fizeram a avaliação diagnóstica, 7% apresentaram nível avançado, o que corresponde

que o aprendizado do aluno está além do esperado para a série; 21% no nível adequado, o que corresponde que os alunos estão com o conhecimento esperado para a série; 41% apresentaram nível básico o que corresponde que os alunos precisam melhorar, sugerindo-se atividades de reforço; 31% dos alunos apresentaram nível abaixo do básico o que corresponde que os alunos apresentaram pouquíssimo aprendizado, sendo necessário além de atividades de reforço, a recuperação de conteúdo por meio de atividades diversas.

A forma como foram compilados os dados presentes no parágrafo anterior, oriundos do processo avaliativo da SEEC/AC, nos possibilita questionar os parâmetros nos quais esse tipo de avaliação se baseia para estabelecer níveis de aprendizado de língua portuguesa. Como a imagem “Resultados da Avaliação diagnóstica” mostra, a relação alunos-resultados é feita por meio de uma hierarquização de saberes, cuja apresentação das informações que, evidentemente, irá embasar a ação pedagógica dos professores, se constitui em modelos de nivelamento que partem do básico ao avançado. A partir desses resultados, compreendemos a importância de se tecer alguns questionamentos: como as questões das provas foram elaboradas? Como os conteúdos escolares foram distribuídos ao longo da prova? O que estas avaliações entendem por aprendizado de língua portuguesa? As avaliações levaram em consideração os conhecimentos de mundo dos alunos?<sup>10</sup> Essas questões nos possibilitam uma série de reflexões, o que demonstra a necessidade de se investigar, de forma mais precisa e cautelosa, os modelos de avaliações utilizados pela SEEC/AC para produzir resultados de aprendizagem de língua portuguesa.

Ainda assim, embora tenhamos a pretensão de fazer uma discussão mais pormenorizada sobre as formas de avaliações diagnósticas desenvolvidas pelo órgão em questão – o que requer outro trabalho oriundo de outras reflexões – nos basearemos nos resultados propostos na Imagem I para conjecturar possibilidades de atividades de língua portuguesa que influenciem a leitura e a produção de textos de alunos no 7º ano do Ensino Fundamental<sup>11</sup>.

### 3.2 Partindo do gênero Memórias Literárias

---

<sup>10</sup> Ao refletirmos sobre as atividades desenvolvidas por meio do gênero Memórias Literárias chegamos à conclusão que, pelo menos para este trabalho, não é possível confeccionar maiores reflexões sobre o processo avaliativo perpetrado pela SEEC/AC. Por isso, embora reconheçamos a importância dessas indagações, sobretudo para direcionar práticas pedagógicas de língua portuguesa mais eficazes, para este trabalho, produziremos maiores reflexões, somente, sobre os resultados das atividades produzidas entre os alunos.

<sup>11</sup> Consideramos que a escola é um espaço que, dentre outras formas de uso da linguagem, é um espaço de discussão de níveis mais formais de práticas linguísticas (BAGNO, 2007).

Diante do resultado apresentado pela turma, e divulgado pela SEE/AC, veio a preocupação de produzir atividades para o ensino de leitura e escrita de língua portuguesa em diversas variedades linguísticas<sup>12</sup>.

Assim, em se tratando de uma turma heterogênea, o professor tem de ser cauteloso no desenvolvimento de atividades para que todos os alunos possam se envolver na ação e não perder o interesse pela atividade. A Base Nacional Comum Curricular aponta algo muito importante e que deve ser levado em consideração na hora do planejamento de nossas aulas:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2019, p. 67-68).

É importante salientar que o estudo dos gêneros textuais traz grande contribuição para o conhecimento do aluno, pois é através deles que são percebidos o conjunto de fatores internos e externos à língua, como afirma Antunes (2009):

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externo, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem (ANTUNES, 2009, p. 59).

Partindo dessa afirmação de Antunes, e refletindo sobre as propostas pedagógicas sugeridas pela Olimpíadas de Língua Portuguesa, optamos por fazer uma sequência de atividades com o gênero Memórias Literárias, já que se trata de um gênero que tem uma relação com os fatos do cotidiano e envolve o ouvir e o contar histórias relacionadas à memória de um sujeito. Nessa situação em especial, as propostas de atividades envoltas com o gênero Memórias Literárias oportunizará aos alunos reviver as lembranças, voltar à infância e aos lugares nos quais fizeram parte de suas vidas em contato com seus familiares e conhecidos.

### 3.3 O passo-a-passo

A proposta que desenvolvemos com os alunos foi organizada inicialmente em 4 momentos, porém percebemos, ao longo da aplicação das atividades, que o tempo seria insuficiente; assim,

---

<sup>12</sup> Apesar de compreendermos que realizar atividades didáticas, a partir de dados resultantes de um processo diagnóstico que suscita questionamentos pode acarretar outras discussões, entendemos que o fato de haver alunos com dificuldades em escrever e ler alguns tipos de texto é preocupante, o que motiva a reflexão e a produção de ações pedagógicas.

aumentamos o desenvolvimento das atividades para mais um momento que totalizou 10h/a, composto por 5 encontros de 2h/a.

No primeiro encontro, entregamos aos alunos o texto *Meus Tempos de Criança*, de Rostand Paraíso, e solicitamos a leitura individual e silenciosa. Esse momento foi muito importante, pois a curiosidade de saber o que continha o texto fez com que todos se envolvessem na leitura.

Em seguida, fizemos questão de ler o texto em voz alta para que a turma desenvolvesse a habilidade de saber ouvir. Eles também pediram para ler em voz alta, e assim fizemos, um parágrafo para cada aluno, recomeçando sempre que necessário, assim permitindo que todos compartilhassem a leitura. Após essa ação, partimos para as características que o texto apresentava.

Os alunos fizeram questão de escrever no quadro as características que eles mesmos estavam detectando. Em seguida, os alunos (em duplas) realizaram atividades escritas. Foi feita a avaliação das respostas com a turma de forma oral.

No segundo encontro, desenvolvemos um momento de contação de histórias. Foi convidada uma senhora da comunidade em que a escola se situa, mas, na data marcada, um problema de saúde a impossibilitou de comparecer à escola, então tivemos de nos adequar à situação inesperada para que a aula não tivesse os seus objetivos perdidos. Assim, convidamos o coordenador pedagógico da escola, um senhor de 61 anos, natural do interior do estado do Paraná, que relatou um pouco da sua vida escolar, das dificuldades enfrentadas ao longo de sua formação e das mudanças pelas quais passou durante a vida, levando-o a viver no Acre e deixar sua cidade natal. Ao longo do seu relato, o narrador apresentou uma série de situações curiosas que o levaram a interagir com a turma. Importante destacar que o narrador também mora na comunidade em que a escola está situada e, portanto, conhece as diferentes questões que envolvem a realidade local.

Toda a narrativa foi registrada pelo gravador de voz de um celular, a partir da anuência do professor-coordenador. Esse foi outro momento muito importante da atividade, pois os alunos ficaram muito curiosos para saber de alguns detalhes relacionados ao ambiente escolar em que o coordenador viveu. Também fizemos algumas perguntas aos alunos para relacionar a história narrada com os diferentes conhecimentos dos quais alunos possam ter desenvolvido ao longo de suas vidas, tais como: o que eles sentiram ao ouvir o narrador contando a história; se já havia ouvido histórias semelhantes àquela; de que forma, histórias como aquela contribuíram para a vida deles.

Percebemos, mesmo sem solicitar, que alguns alunos tomavam nota da nossa conversa; essas anotações foram usadas, posteriormente, para outros momentos da atividade.

No terceiro encontro, levamos uma caixa de som para sala de aula; os alunos já esperavam ansiosos, o que não imaginávamos que aconteceria, pois pensávamos que talvez eles achassem cansativo

e desinteressante ouvir a reprodução das memórias do narrador. Solicitamos, após a reprodução do áudio, que os alunos se imaginassem sendo o narrador, recontassem a história repassando os sentimentos e emoções que sentiram ao ouvir a narrativa.

O objetivo dessa atividade estava centrado em os alunos terem o relato do coordenador pedagógico como base para estimular a escrita de algumas experiências de vida que já tiveram. Enquanto os alunos escreviam, passávamos de carteira em carteira observando o desenvolvimento das produções sem interferir, só auxiliávamos quando um aluno ou outro solicitava a intervenção quanto à grafia oficial de alguma palavra ou questões de estrutura textual, tais como: períodos sintáticos muito longos, diferentes níveis de relação entre coesão e coerência, entre outras dúvidas próprias do momento da escrita.

No quarto encontro, todos os alunos estavam com os seus textos e antes mesmo que perguntássemos quem gostaria de compartilhar a leitura do texto produzido, alguns já queriam. Percebemos que os alunos estavam seguros de si, pois foram subsidiados pelo conhecimento a respeito do assunto que estariam abordando. Após a finalização de seus textos, propomos uma roda de leitura. Como todos leram as suas produções e ainda debateram algumas questões, o tempo foi insuficiente para a conclusão da atividade, o que nos levou a necessidade de mais um encontro de 2 h/a.

Aproveitamos a ocasião para analisar mais algumas questões apresentadas pelos textos; no quinto encontro (o último) propusemos a reescrita dos textos, a fim de desenvolvimento de questões textuais diversas. Ao analisar essas produções, observamos algumas inadequações de ordem linguístico-textual. Essas inadequações são fundamentalmente importantes na aprendizagem de língua portuguesa, pois são os norteadores de outras produções didático-pedagógicas (BORTONI-RICARDO, 2005, p.59) a serem realizadas pelo(a) professor(a). Entendemos que esses textos são um primeiro passo para o desenvolvimento de mais atividades deste tipo para ampliar entre os alunos, ao longo do trabalho escolar, as diferentes capacidades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a perspectiva de contribuir com o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita nas modalidades oral e escrita do português de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Rio Branco, Acre, que apresentaram, aos moldes da avaliação diagnóstica da Secretaria de Educação do Acre, um rendimento não esperado, desenvolvemos um conjunto de atividades de ensino de língua portuguesa por meio do gênero textual Memórias Literárias, como sugestão de gênero textual dada pelo concurso Olimpíadas de Língua Portuguesa. Embora entendamos a necessidade de se avaliar com cautela a forma como essa avaliação diagnóstica da SEE/AC foi realizada e, além disso, pensar sobre a própria construção da prova, tais como: conteúdo temático, formulação de exercícios, relação entre conteúdo

temático e conhecimento de mundo dos alunos etc., entendemos que é necessário refletir, ao longo das atividades pedagógicas de ensino de português, estratégias educacionais que contribuam com as diferentes formas de se lidar com as língua(gens) produzidas ao longo da tradição escolar em conexão com os diversos saberes produzidos fora das instituições de ensino.

Obtivemos êxito em um dos objetivos principais deste trabalho, em que consistia em produzir situações em sala de aula de promoção de inter-relação de saberes entre alunos e professores e, assim, por meio disso, desenvolver práticas de leitura e escrita de textos nas modalidades oral e escrita. Consideramos que a atividade relatada ao longo deste trabalho foi satisfatória, porque os alunos se mostraram interessados em ouvir as histórias contadas pelo coordenador pedagógico – convidado a falar sobre suas memórias – e fizeram relação entre aquilo que ouvia e o cotidiano no qual estão inseridos, demonstrando em suas falas e nos textos escritos produzidos, conflitos geracionais como destacaram que alguns dos pontos apresentados pelo convidado não condiziam com suas realidades e concluíram que isso era devido à idade do narrador que, na época em que era criança, algumas questões eram diferentes. Por sua vez, os alunos observaram similaridades entre as suas vidas e as do narrador, como o cotidiano de lutas diante de muitas dificuldades para sobreviver em meio a problemas como falta de saneamento básico, violência e falta de apoio para seguirem nos estudos. Por fim, os alunos relataram que atividades como a feita eram muito importantes e intensificaram a necessidade de a escola convidar outras pessoas da comunidade para relatarem suas histórias, bem como eles mesmos poderem convidar outras pessoas ou eles mesmos serem narradores, pois viram que são importantes atores do processo pelo qual passaram durante os dias de realização das atividades; nesse sentido, os alunos se sentiram partes do processo educativo, sobretudo, por compreender a importância de suas experiências de vida (LARROSA, 2011) no processo de compreensão das narrativas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em consonância com suas próprias.

Quanto aos textos orais e escritos produzidos, mais do que analisar a produção gramatical desses textos – a exemplo de questões fonológicas, morfológicas e sintático-semânticas – privilegiamos a exposição de ideias, bem como as maneiras com as quais os alunos se basearam nas narrativas apresentadas pelo coordenador pedagógico para produzir as suas próprias memórias, sem a imposição de normas gramaticais que, embora necessárias, a sua regulação em demasia pode impedir a produção textual dos alunos (ANTUNES, 2009, SOARES, 1998). Evidentemente, atendendo mais a uma necessidade social de inserção em ambientes formais de uso da língua, alguns textos escritos passaram por um processo de reescrita como demonstrado em um dos momentos das atividades na seção 3.3 deste texto. Os alunos produziram muitos textos que, em estudos posteriores, pretendemos analisá-los para se refletir sobre novas possibilidades didáticas de ensino de língua portuguesa, como nos demonstra Bortoni-Ricardo (2005),

referente à importância de compreensão das língua(gens) produzidas por alunos para o desenvolvimento de materiais didáticos voltados à educação linguística.

Entendemos que ainda há um longo caminho a se percorrer para que as instituições escolares entendam a necessidade de se conectar com os saberes advindos das culturas produzidas por seus alunos e que, ao não considerarem os saberes de seus alunos, as escolas se tornam espaços de ficção em que o ensino torna-se, ao longo do tempo, obsoleto e sem razão de existir. É nesse sentido que neste trabalho abordamos alguns pontos que consideramos importantes para serem refletidos nos diferentes processos educacionais que podem ser desenvolvidos nas escolas, particularmente no ensino de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Nós chegamos na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jun 2019.
- CORACINI, Maria José. A celebração do outro arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, Escrita e Alfabetização. São Paulo: Contexto, 2018.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. 2 ed. Campinas: Pontes, 2018.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. O ensino de português como L1 e L2. In: SOUZA, Shelton Lima (Org.). O ensino de português em diferentes perspectivas. Curitiba: CRV, 2014.
- KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri (Org.). Português Língua Estrangeira em Contextos Universitários: experiências de ensino e de formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- KLEIMAN, Angela (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, vol. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Documents/UFAC/Pesquisa/Estudos%20Culturais/Experi%C3%Aancia%20e%20alteridade%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o\\_Jorge%20Larrosa%20-%20Copia%20-%20Copia.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Documents/UFAC/Pesquisa/Estudos%20Culturais/Experi%C3%Aancia%20e%20alteridade%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o_Jorge%20Larrosa%20-%20Copia%20-%20Copia.pdf) Acesso em: 04/01/2020.
- [https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/meus-tempos-de-crianca/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/meus-tempos-de-crianca/index.html)
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Apresentação. In: Bazerman, C./ A. P. Dionísio, J. C. Hoffnagel. (Orgs.) Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005, p. 09-13.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In. MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun (org.). A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARAÍSO, Rostando. Meus tempos de criança. Disponível em:

[https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno\\_virtual/texto/meus-tempos-de-crianca/index.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/meus-tempos-de-crianca/index.html).

Consultado em 14/09/2019.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Português do Brasil para estrangeiros: política, formação, descrição. Campinas: Pontes, 2018.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto). Acesso em: 13 jun 2019

SILVA, Vanessa Souza da. A importância dos gêneros do discurso. Entre-Rios Jornal, 22 de maio de 2008b.