

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ALINE FRANCISCA SARAIVA

**O GÊNERO DIÁRIO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA**

Vitória
2019

ALINE FRANCISCA SARAIVA

**O GÊNERO DIÁRIO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - Proletras ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES - Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vanildo Stieg

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S243g Saraiva, Aline Francisca.
O gênero diário nos processos de ensino da leitura e da escrita / Aline Francisca Saraiva – 2020.
109 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Vanildo Stieg.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2020.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Leitura
(Ensino fundamental). 4. Educação – Meios auxiliares. 5. Linguagem e educação. 6.
Análise do discurso. I. Stieg, Vanildo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.
CDD 21: 469.07

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES - 656

ALINE FRANCISCA SARAIVA

SARAIVA, Aline Francisca; STIEG, Vanildo. **Caderno de Orientações Pedagógicas**: o gênero diário nos processos de ensino da leitura e da escrita. Vitória: Ifes, 2020. 32 p. (E-book)

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 16 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)


Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria N° 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

ALINE FRANCISCA SARAIVA

O GÊNERO DIÁRIO NOS PROCESSOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 16 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutora Regina Godinho de Alcântara
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)



Doutor Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo

(Telepresença: Portaria Nº 205 de 19/03/2020 - Campus Vitória)

AGRADECIMENTOS

Ao longo de qualquer jornada, vários sentimentos podem emergir. Dúvidas, medo, angústia, cansaço, insegurança, desânimo, entre tantos outros. Posso afirmar que senti todos eles, mas, sem dúvidas, ao final desta jornada de dois anos, entre pesquisa e escrita, gratidão é o sentimento com o qual escrevo estas linhas. No dicionário, a palavra significa reconhecer o favor ou benefício recebido de alguém, ser agradecido a alguém.

Aqui, cada alguém tem um nome específico, que representa vários dos “favores” que recebi para concluir este trabalho. A cada um desses, deixo meu agradecimento.

Agradeço a Deus, que tem cuidado de mim e me cercado de pessoas especiais para mostrar que o amor e o sobrenatural são palpáveis.

Agradeço a minha família: tios, tias e primos que oram, que torcem por mim sempre e que vibram pelas minhas conquistas. Agradeço ao meu pai, pelas ligações e palavras de incentivo. Agradeço a minha mãe, que não poupou esforços nem noites de sono costurando uma vida toda para que eu pudesse estudar e sonhar. A ela, com quem aprendi a gostar das palavras, quando a via lendo todas as noites antes de dormir ou escrevendo diários, como ainda faz, meu muito obrigada. Nunca poderei agradecer por tudo.

Agradeço às minhas amigas que riem, que choram, que comemoram, que ouvem minhas lamentações e que estão sempre por perto. Sou grata por serem a família que eu escolhi e por cumprirem esse papel tão incrivelmente.

Agradeço aos meus colegas de trabalho na escola Belmiro Teixeira Pimenta, que, assim como eu, acreditam num ensino público de qualidade e oferecem o melhor de si em suas aulas. Meu muito obrigada pelos momentos de troca, pela parceria e pela torcida. Agradeço especialmente à Ariane, minha pedagoga, por facilitar meu trabalho, por vibrar com cada etapa e me acolher tantas vezes.

Agradeço aos meus colegas do Profletras, com dividi tantas manhãs. Cada um, de alguma maneira, marcou essa trajetória. Agradeço em especial Marcos, Jaque e Renata, que tornaram tudo mais leve não só entre as paredes do Ifes, mas para além delas. Levo-os para vida.

Agradeço aos vários professores que contribuíram com a minha formação e me tocaram com o entusiasmo que tinham ao exercer a docência. Queria eu que todos os professores soubessem a potência que há em quem leciona com prazer. Agradeço em especial ao professor Vanildo Stieg, meu orientador querido, que, numa conversa

informal, conseguiu, segundo ele, ver meus olhos brilharem ao falar deste projeto e assim me convenceu a encará-lo. Saiba que sua orientação tão afetuosa foi um verdadeiro presente sem o qual não chegaríamos até aqui.

Agradeço aos meus alunos, que ao longo desses anos em sala de aula, me permitiram conhecê-los e tantas vezes confiaram suas histórias a mim. Agradeço aos alunos do 1º ano, em 2018, da EEEM Marinete Souza Lira por despertarem o desejo de propor a escrita de diários, depois de abrirem seus mundos nos relatos pessoais.

Por fim, agradeço aos meus alunos do 8º ano 1, que também já foram meu 7ºV 1, meu 6º V1 e agora são 9º V1, pela caminhada ao longo de todo o Ensino Fundamental juntos. Com vocês, aprendi muito, me diverti muito e cresci muito também. Nunca escondi o carinho especial por essa turma. Obrigada por abrirem seus mundos, em forma de diários, e por confiarem suas histórias para que esse projeto pudesse ganhar vida. Seus nomes aparecem aqui como elementos da natureza, porque vocês representam a força, a liberdade e a beleza que há no mundo. Saibam que não há na Língua Portuguesa uma palavra que expresse a importância que cada um de vocês. Por isso, deixo-lhe apenas a que posso: Gratidão.

RESUMO

É fundamental buscar possibilidades que colaborem com processos de apropriação da leitura e de escrita dos alunos. Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo utilizar o gênero diário como uma possível estratégia para o desenvolvimento dos processos de ler e de escrever. O diário é um gênero textual, que, embora não seja tão utilizado na atualidade, foi bastante explorado ao longo da história, cumprindo diversas funções nas atividades humanas e com diferentes níveis de linguagem, como afirma Lejeune (2008), mas sobretudo servindo como um memorial. Conforme o que é recomendado, desde os PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais) bem como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ser feito a partir do ensino de gêneros textuais para que os alunos produzam sentidos do que leem e que em sua escrita se ampliem a compreensão e a produção textual em diferentes esferas discursivas, constituindo-se sujeitos de seus projetos enunciativos. Com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem e de pesquisa, propusemos esta investigação pautada na abordagem qualitativa, cujo desenho metodológico se pautou numa pesquisa interventiva/colaborativa em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada em Serra, município da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo. Assim, pudemos observar, a partir de leituras e escutas sensíveis, o aparecimento do sujeito na escrita dos diários, antes mesmo da sistematização do gênero proposto e de outros gêneros que permearam a escrita dos alunos. No fim desta pesquisa, apresentamos a criação de um manual com orientações para que outros professores de Língua Portuguesa possam desenvolver o Gênero Diário em sala de aula.

Palavras-chave: Gênero textual Diário. Leitura e Escrita. Ensino de língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work assumes that it is of key importance to search for possibilities that collaborate with students' reading and writing processes. Hence, it aims at using the textual genre "diary" as a possible strategy to enhance reading and writing processes. Although it is considered a genre, it has had crucial importance in the past, including a wide range of both functions in human communication and levels of language, including especially memorials, as Lejeune (2008) very well points out. According to the PCN's (National Curriculum Parameters) and National Curricular Directions, the teaching of Portuguese Language should include the teaching of genres in an attempt to enhance students' production of meaning through reading and potentialize comprehension and textual production in different discursive levels to help them lead their own enunciation processes. Considering the Bakhtinian perspective of language and research, this qualitative and interventive work investigates productions of students who attend 8th grade of Great High School in a school located in Serra, in the metropolitan area of Vitória, state of ES. The readings and sensitive listening carried out by the research have demonstrated that even before problematizing the genre with students, the presence of subject seemed very clear in the diaries. To conclude, this research presents a manual to help Portuguese language teachers develop the genre 'Diary' in their classes.

Key-words: Textual genre. Reading and writing. Portuguese language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do DVD do filme Escritores da Liberdade	44
Figura 2: Cena do filme “Escritores da Liberdade”	44
Figura 3: Capa do livro imitando o diário original	46
Figura 4: Cena do filme “O Diário de Anne Frank”, lançado em 2016	46
Figura 5: Capa do livro “Diário de um Banana”	52
Figura 6: Página do livro “Diário de um Banana”	53
Figura 7: Página do livro “Diário de um Banana”	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas relacionadas ao descritor: Ensino de gênero textual	21
Quadro 2: Pesquisas relacionadas ao descrito: Gênero diário.....	24

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Questionário respondido pela aluna “Aurora”	39
Foto 2: Questionário respondido pela aluna “Bromélia”	39
Foto 3: Questionário respondido pela aluna “Céu”	40
Foto 4: Questionário respondido pela aluna “Borboleta”	41
Foto 5: Questionário respondido pela aluna “Hortênci”	41
Foto 6: Questionário respondido pela aluna “Girassol”	42
Foto 7: Questionário respondido pela aluna “Cacto”	42
Foto 8: Questionário respondido pelo aluno “Violeta”	48
Foto 9: Questionário respondido pelo aluno “Jasmim”	49
Foto10: Questionário respondido pelo aluno “Alecrim”	49
Foto11: Questionário respondido pelo aluno “Borboleta”	50
Foto 12: Diário do aluno “Cacto”	50
Foto 13: Diário do aluno “Sagui”	55
Foto 14: Foto dos alunos do 8º ano 1	57
Foto 15: Capa do diário da aluna “Tsuru”	57
Foto 16: Página do diário da aluna “Aurora”	58
Foto 17: Página do diário da aluna “Borboleta”	59
Foto 18: Página 01 do diário da aluna “Tsuru”	61
Foto 19: Página do diário da aluna Tsuru.	62
Foto 20: Imagem da primeira página do diário da aluna “Céu”	62
Foto 21: Página do diário da aluna “Céu”	63
Foto 22: Página do diário de “Margarida”	64
Foto 23: Página do diário da aluna “Margarida”	64
Foto 24: Página do diário da aluna “Colibri”	65
Foto 25: Página do diário da aluna “Lavanda”	66
Foto 26: Página do diário da aluna “Lavanda”	67
Foto 27: Capa e verso do diário do aluno “Cacto”	68
Foto 28: Pagina do diário do aluno “Cacto”	68
Foto 29: Página do diário de “Cacto”	70
Foto 30: Página do diário de “Cacto”	70
Foto 31: Página do diário da aluna “Pétala”.	72
Foto 32: Página do diário da aluna “Pétala”	73
Foto 33: Foto do diário da aluna “Dália”	74

Foto 34: Foto do diário da aluna “Céu” – definição da palavra Crush	75
Foto 35: Página do diário da aluna “Rosa”	76
Foto 36: Página do diário do aluno “Sabiá”	77
Foto 37: Página do diário do aluno “Arco-íris”	79
Foto 38: Página do diário da aluna “Estrela”	80
Foto 39: Página do diário da aluna “Tulipa”	81
Foto 40: Página do diário a aluna “Pérola”	81
Foto 41: Página do diário a aluna “Pérola”	82
Foto 42: Página do diário de “Bromélia”	83
Foto 43: Página do diário da aluna “Begônia”	85
Foto 44: Página do diário da aluna “Borboleta”	86

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	13
2	REVISÃO DA LITERATURA	21
3	REFERENCIAL TEÓRICO	26
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
4.1	METODOLOGIA	33
4.2	LOCAL DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	34
4.3	MOVIMENTOS DE PESQUISA	38
4.4	INTERTEXTUALIDADE NOS FILMES “O DIÁRIO DE ANEE FRANK” E ESCRITORES DA LIBERDADE”	43
4.5	DIÁRIO DE UM BANANA	51
5.	ESCREVENDO DIÁRIOS.....	56
5.1	ANALISE DO DIÁRIOS	57
5.1.1	Início da escrita e a escolha do interlocutor	57
5.1.2	Contando segredos	65
5.1.3	A linguagem nos diários e o aparecimento de outros gêneros.....	75
5.1.4	Indícios de autoria nos diários	82
6	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”	85
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A - Termo de assentimento.....	93
	APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	94
	APÊNDICE C - Termo de consentimento.....	95
	ANEXO A - Capas dos diários dos alunos-escritores.....	96

1 APRESENTAÇÃO

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003).

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde, já dizia Paulo Freire, num contexto diferente, mas ainda assim me permito parafraseá-lo, pois não sei dizer em que momento me tornei professora. Pensando na minha trajetória acadêmica, entretanto, vários rastros me levam até o momento em que cheguei ao dia de ser chamada de professora de Português. Lembro-me que o meu interesse pelas palavras sempre foi algo que chamava a atenção dos familiares. Segundo minha mãe, comecei a falar aos 10 meses e, curiosamente, eu mesma tinha o cuidado de corrigir cada palavra pronunciada errada.

Aprendi a ler e escrever cedo. Fui alfabetizada aos 5 anos numa escola privada, localizada num bairro vizinho ao que morava. Depois, concluí o Ensino Fundamental numa escola pública do meu bairro, Chácara Parreiral, no município de Serra. Na 4ª série, descobri que, enquanto para alguns colegas era um verdadeiro martírio escrever as redações solicitadas, para mim, era uma grande oportunidade de exibir minhas histórias. Sempre imaginei que cada história que escrevia viraria um livro e seria lido por muitas pessoas. Hoje, pensando bem, e sob a perspectiva crítica de uma adulta, admito que a maioria delas eram histórias cheias de clichês e finais trágicos, mas sempre que tinha que escrever um texto, eu nunca encarava como uma simples tarefa.

Acho que minha professora de português ficava desesperada quando via que eu havia escrito quatro, cinco páginas numa redação que, para maioria, havia sido como um castigo e por isso não tinha mais que as vinte linhas solicitadas.

Na 8ª série, descobri que gostava mesmo era de argumentar e defender minhas ideias, principalmente quando eram propostos debates de temas polêmicos. Foi assim que decidi que seria advogada. Nessa mesma época, ganhei de uma professora, um

diário que alimentava com minhas histórias, projetos e pensamentos. Lembro exatamente da sensação de escrever os dramas da adolescência e do alívio ao colocar as angústias dessa fase no papel. Antes disso, já havia ensaiado ter uma agenda, onde anotava versinhos, mas fui obrigada a deixá-lo de lado, pois minha mãe achava que era coisa de quem estava procurando namoradinhos.

No Ensino médio, já numa escola diferente, o que eu mais gostava mesmo era ouvir as histórias das colegas, que eram muito diferentes de tudo que conhecia na escola onde fiz todo o Ensino Fundamental. Foi aí que, diante da minha paciência para ouvi-las e tentar entendê-las, eu passei a ser uma espécie de psicóloga. Minha convicção de que seria advogada já não existia mais. Eu estava certa de que tinha nascido para ser psicóloga. Era meu talento nato e como eu não tinha pensado nisso? Foi assim que a primeira inscrição no vestibular foi para o curso de Psicologia.

A escolha pelo curso de Letras surgiu da necessidade de estudar e conseguir trabalhar simultaneamente. Então, precisei repensar a minha opção de curso no vestibular e optar por alguma licenciatura. Diante dessa situação, não havia dúvidas de que, dentre todos os cursos de licenciatura, me identificava mais com o de Letras-Português e já me imaginava até lecionando essa disciplina. Lembrei que, ao longo da minha trajetória como estudante, escrever sempre foi algo prazeroso para mim e já havia até mesmo pensado na possibilidade de ser escritora.

No ano de 2004, quando ingressei no curso de Letras-Português da UFES, entusiasmada e certa de que tinha feito uma boa escolha, o primeiro impacto foi ter que lidar com a crítica de não escrever bem, pois não pontuava corretamente e tinha uma capacidade de síntese bem limitada. Então, senti um pouco de raiva da professora Janete, que, por três anos da minha vida foi minha professora de Português no Ensino fundamental e me deixava escrever e escrever sem mostrar meus erros de ortografia e pontuação ou limitar o número de laudas. Ela dizia que o que mais lhe importava era ver nossa criatividade. Agora, já na universidade, minha disposição e criatividade não valiam nada mais? Percebi que não.

Logo no primeiro ano como universitária, não demorou para eu tivesse minha primeira oportunidade de lecionar, ainda que voluntariamente, num projeto social no bairro

Carapina Grande, no município de Serra. Lá, eu soube que motivar pessoas a estudar era algo que realmente me deixava feliz. Tratava-se de uma turma de cursinho preparatório para o Vestibular, financiado por comerciantes da região. Tinha orgulho de contar minha trajetória até ingressar na única universidade pública do estado, mesmo diante de tantas impossibilidades.

Ao longo dos anos, pude perceber que, quando um sujeito tem a oportunidade de contar a sua própria história falando ou escrevendo, a narrativa torna-se uma tarefa mais simples e mais prazerosa.

Em 2013, depois de algum tempo longe das salas de aula, voltei a lecionar na Escola Belmiro Teixeira Pimenta, na rede estadual de ensino, localizada no município de Serra, onde até hoje atuo. A escola é bem ampla, contando 12 turmas de Ensino Fundamental 2, no turno vespertino; 11 de Ensino Médio no matutino e 6 turmas de Ensino Médio, também regular, no noturno. Trate-se de uma escola bastante requisitada pelos pais, principalmente pelos que desejam matrícula nas séries finais do Ensino Fundamental, por ser uma escola organizada, com infraestrutura razoável e bem localizada.

Os alunos são moradores de bairros próximos, comunidades com histórico de violência, forte influência do tráfico de drogas e situação de pobreza. Uma realidade vivenciada por grande parte dos alunos da rede pública de ensino e que reflete diretamente no comportamento em sala, onde, muitas vezes, chegam desmotivados e sem muitas perspectivas.

Diante dessa realidade, a escolha pelo Gênero diário, nesta pesquisa, surgiu a partir da experiência positiva obtida na exploração de outro gênero textual, o Relato pessoal, com alunos da 1ª série do Ensino Médio, de outra escola estadual no bairro Feu Rosa, também no município de Serra.

Para desenvolvermos esse gênero, foi solicitado aos alunos que escrevessem qualquer relato de algo que tivesse sido marcante para eles. Poderia ser um aniversário, um passeio, um dia triste ou um dia feliz, um pedido de namoro, nascimento ou falecimento de algum parente.

Ao fim do prazo estabelecido para a entrega dos textos, percebi que, mesmo os alunos mais tímidos, se esforçaram para escrever algum episódio marcante, de forma detalhada. À medida que devolvia os textos corrigidos para que fizessem a reescrita, os que não haviam recebido o relato corrigido, mostravam-se bastante ansiosos para saber se eu havia lido os textos e se havia gostado do que li.

A partir desse comportamento, pude observar que, diferente de outros gêneros trabalhados anteriormente nas aulas, como o conto e a notícia, por exemplo, o relato pessoal, por ser um gênero mais próximo da realidade dos alunos e por fazer com que se percebessem protagonistas das histórias, contribuiu para que se sentissem capazes de concluir as narrativas.

Durante a leitura dos textos, o que mais chamou a atenção foram os diversos relatos que envolviam histórias de violência, uso (até mesmo abuso) de drogas e situações decorrentes dessa exposição. Ficou evidente que eles queriam compartilhar suas experiências de adolescentes.

Ao término da correção dos textos, assistimos ao filme “Escritores da Liberdade”¹, lançado em 2007, que conta as dificuldades enfrentadas por uma professora ao ser designada para lecionar Língua inglesa e Literatura numa turma composta por jovens de diferentes etnias, que moravam na periferia, num contexto de violência. Além da dificuldade para lidar com a rebeldia e desinteresse dos alunos, a professora Erin Gruwell precisou buscar estratégias e mudar a metodologia aplicada em suas aulas para fazer com que os alunos tivessem a credibilidade da instituição de ensino e melhorassem suas notas.

Uma das propostas feitas pela professora foi a de entregar diários aos alunos, para que pudessem relatar, diariamente, tudo o que desejassem. A tarefa não teria nota atribuída, por ser algo íntimo. Caso os alunos quisessem, a leitura seria feita pela professora. A partir dessa prática, foi criado um vínculo entre professora e alunos,

¹ O filme pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHmw50azNzs>

mudando assim a dinâmica nas aulas, uma vez que se sentiram compreendidos por terem suas histórias reconhecidas.

Os alunos das turmas de 1º ano, que já haviam escrito os relatos pessoais, se identificaram logo com as personagens do filme. Alguns lembraram das histórias que haviam relatado e como gostaram de compartilhá-las na execução da tarefa solicitada. Outros perguntaram se ainda poderiam entregar o texto e sobre a possibilidade fazermos o mesmo que os alunos do filme fizeram, escrevendo diários.

Através dessa experiência, foi possível refletir sobre a importância de oferecer atividades de produção de texto em situações concretas, com objetivos e interlocutores definidos, como foi feito através do gênero Relato.

No cotidiano da sala de aula, é perceptível que a escrita, mais que a leitura é bastante desafiadora, e, por vezes, intimidadora para os alunos. No Ensino Fundamental, isso é ainda mais evidente, pois os alunos sentem-se inseguros para escrever e exibir suas ideias com medo de terem seus erros ortográficos expostos durante a correção. Às vezes, por não estarem familiarizados com um determinado gênero textual apresentado, nem mesmo tentam escrever.

O desejo por trabalhar com o Gênero Diário no 8º ano do Ensino Fundamental surgiu, então, da possibilidade de fazer com que o sujeito leitor/ escritor aparecesse e pudesse se mostrar, a partir da instauração dialógica em seu diário, antes do estudo do gênero propriamente, repetindo assim a experiência positiva vivida com os alunos do 1º ano do Ensino Médio.

O desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado através da abordagem sócio-histórica, propondo análises a partir da interação entre sujeito pesquisador e o objeto-pesquisado. Além disso, é importante salientar que, nessa perspectiva, para além da descrição, a pesquisa buscou a compreensão das interações verbais dos sujeitos envolvidos em um contexto social. A respeito disso, Freitas afirma:

Na perspectiva de orientação histórico-cultural, o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento

constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados [...] numa esfera social de circulação de discursos (FREITAS, 2007, p.7).

Acreditamos, que se faz necessário ensinar a língua por meio de situações que permitam ao aluno identificar o propósito de sua escrita e adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado, conforme os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)², que recomendam que o ensino de Língua Portuguesa privilegie a leitura, a compreensão e a produção de gêneros textuais/discursivos presentes em todas as comunicações orais e escritas da sociedade.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (MEC/SEF, 1998, p.22).

Por isso, através de um trabalho interventivo junto a turma, tomando o Gênero diário como foco, esperávamos potencializar os sujeitos produtores de linguagem para melhoraria da qualidade de suas relações pessoais, uma vez que na escrita do Diário íntimo podem expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões; expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e, conseqüentemente, utilizá-la com eficácia em instâncias públicas; melhorar a compreensão e a produção de textos de diferentes esferas, adequando-os aos seus destinatários (constituindo-se sujeitos autores de sua produção discursiva). Nosso objetivo maior é propor a utilização do gênero diário como estratégia para o ensino da língua materna. Para isso, estabelecemos alguns objetivos específicos para serem alcançados ao longo desta pesquisa:

² Os PCNs surgiram entre 1997-1998 para o Ensino Fundamental e a partir de 1999 para o Ensino Médio. São documentos que constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros.

- Refletir sobre o uso do gênero ao longo da história, como instrumento de registro de memórias;
- Discutir a respeito dos impactos da escrita íntima como um agente de transformação pessoal;
- Oferecer uma situação concreta que permita aos alunos identificar o propósito de sua escrita e, conseqüentemente, o desenvolvimento da fluidez da escrita;
- Propor uma prática de escrita que possibilite o desenvolvimento, progressivo, da competência em relação à linguagem e ajude os alunos a resolver problemas da vida cotidiana;
- Estabelecer uma relação dialógica entre aluno-professor;
- Potencializar os sujeitos produtores de linguagem para melhoraria da qualidade de suas relações pessoais, uma vez que na escrita do diário íntimo podem expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões;
- Propiciar o florescimento da autoria nos textos escolares.
- Desenvolver um caderno de orientações (sugestões) pedagógicas que contribuam com o processo de leitura e da escrita.

Dividimos esta pesquisa em 5 capítulos em que serão descritas as etapas e os procedimentos utilizados para alcançarmos nosso objetivo. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão de literatura, mostrando algumas pesquisas realizadas nos últimos anos, disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que trataram das práticas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais e que dialogam com o tema desta pesquisa.

No segundo capítulo, nos detivemos a apresentar os referenciais teóricos que nos embasaram. Inicialmente, fizemos um breve apanhado acerca dos PCNs e das avaliações externas na educação básica. Em seguida, dissertamos a respeito do modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly como estratégia metodológica para o ensino de gêneros textuais, confrontando-o com os estudos bakhtinianos, que preconizam o desenvolvimento da leitura e da escrita, tomando o enunciado como uma unidade comunicativa que pressupõe autoria e que pode variar

conforme a realidade de cada indivíduo. Após isso, encerramos o capítulo mostrando o gênero Diário como possibilidade para alcançar o que foi proposto por Bakhtin.

Na sequência, o terceiro capítulo, discorre a respeito do percurso metodológico utilizado ao longo da pesquisa. Apresentamos a escola e os sujeitos envolvidos, descrevendo detalhadamente as atividades que precederam o processo de escrita dos diários.

No quarto capítulo, nos debruçamos sobre as análises feitas a partir dos diários dos alunos, produzidos ao longo 6 meses, discorrendo sobre o processo de escrita os aspectos textuais e os impactos da escrita íntima na vida dos educandos.

Por fim, apresentamos algumas Considerações “Finais” em torno do percurso da pesquisa. Retomamos a discussão a respeito das análises feitas a partir dos diários, as intercorrências e dificuldades, bem como potencialidades ao longo do percurso. Nesta parte, ao final, aproveitamos, também, para fazemos uma breve apresentação do produto educacional, cuja proposta é auxiliar professores de Língua Portuguesa que desejem utilizar o Gênero diário como estratégia para o ensino de língua materna em suas aulas.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Refletindo sobre a prática docente há mais de dez anos, percebemos que a falta de interesse pela leitura e, sobretudo, pelo desenvolvimento da escrita é grande nos alunos pelas escolas por onde atuamos. Todos os anos buscamos estratégias diferenciadas e alimentamos expectativas em torno das novas turmas que ingressam no Ensino Fundamental II.

A revisão de literatura que ora apresentamos, tem, também, a intencionalidade de conhecermos como outros professores e pesquisadores ressentem, vivenciam o Ensino de Língua Portuguesa.

Buscando por trabalhos que dialogassem com os descritores deste trabalho, estabelecemos um recorte temporal de pesquisas realizadas nos 5 últimos anos. Ao lançarmos o descritor: **ensino de gênero textual**, encontramos 918 ocorrências de teses e dissertações que abordam o ensino de diversos gêneros textuais em sala de aula, como estratégias de ensino em Língua Portuguesa a fim de melhorar as capacidades de leitura e escrita dos alunos. Os 5 trabalhos aqui descritos são os que mais dialogam com o tema desta pesquisa. Embora o diário seja um gênero textual bastante presente no cotidiano, poucos trabalhos a respeito do tema se propuseram a analisar a escrita íntima como uma possível ferramenta para o ensino de língua materna. A maioria dos trabalhos que envolvem o gênero discorrem sobre aspectos psicológicos dessa escrita.

Segue abaixo o quadro com algumas das dissertações pesquisadas tendo em vista as finalidades desta investigação:

Quadro 1: Pesquisas relacionadas ao descritor: Ensino de gênero textual

Ano	Tipo	Autor	Título
2018	Dissertação	THEODORO, Nathália Regina Argenau Branco	A escrita e a reescrita no sexto ano do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção
2018	Dissertação	GUION, Isabel Cristina Viégas	A construção de práticas letradas: uma contribuição ao desenvolvimento de jovens leitores

2017	Dissertação	ALVES, Maryngá Meireles Cardoso	Ensino de leitura e escrita através do gênero crônica: uma abordagem sociointeracionista.
2015	Dissertação	SANTOS, Maristela Felix dos	Autobiografia : exercendo o protagonismo em sala de aula
2014	Dissertação	LIMA, Paulo da Silva	A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Na primeira dissertação, Theodoro (2018) investiga, a partir das produções textuais e da análise do Livro Didático de Português, de uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, de escola pública da cidade de Morro Agudo/SP, a necessidade de o ensino da escrita e da reescrita estar fundamentado em concepção dialógica de linguagem, transcendendo a prática da produção de “redações” como pretexto para praticar a escrita. Para desenvolver seu trabalho, a autora adotou como estratégia metodológica o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para analisar aspectos semânticos, sintáticos, fonológicos, morfológicos, pontuação e estruturação textual na reescrita de conto de fadas. O referencial teórico utilizado tem como base os estudos de Geraldi (2003, 2008, 2013, 2015) e Mendonça (2006) sobre o ensino de Língua Portuguesa e a prática da análise linguística; Geraldi (2008), Van Dijk (2010) e Propp (2006) em relação às estruturas narrativas, com enfoque aos contos de fadas; Geraldi (2013), Garcia (2006), Koch, (2003), Mendonça (2006).

A segunda pesquisa de Guion (2018) foi desenvolvida numa escola pública a partir da visão sociointeracionista para trabalhar a necessidade de buscar significados que vão além do decifrar, colocando os alunos em contato com diversos gêneros textuais que fazem parte das práticas sociais, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e atuar no mundo que o cerca, afinal, como declara Lopes (2016) utilizado como referencial teórico na pesquisa. Ao fim da pesquisa, a autora percebeu que houve um avanço qualitativo no desenvolvimento da capacidade comunicação.

A terceira pesquisa de Alves (2018) foi aportada nos estudos de Bakhtin (2003) no tocante ao seu estudo sobre o gênero do discurso e sobre a linguagem numa

perspectiva sociointeracionista, Marcuschi (2008), Geraldi (2002), Solé (1998), Koch e Elias (2014), Cavalcante (2013), Antunes (2009), Dolz e Schneuwly (2004). A pesquisadora propôs o ensino da leitura e da escrita através do gênero textual/discursivo crônica, objetivando identificar as principais dificuldades no processo de produção textual e buscar através de uma intervenção, utilizando os recursos da sequência didática, através do gênero crônica.

Na conclusão da pesquisa, a autora pode constatar que mesmo apresentando dificuldades em estruturar o texto, de acordo com as características do perfil do gênero crônica, houve uma evolução significativa dos alunos no tocante ao processo de produção textual, conseguindo elaborar texto próximo ao gênero proposto.

A proposta de pesquisa de Santos (2015) foi desenvolvida com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. A autora baseou-se no pressuposto de que o domínio da leitura e da escrita é uma condição essencial para que o sujeito possa fazer uso da linguagem com autonomia, criando e recriando sentidos a partir dos textos que lê e escreve. Pensando nisso, um foi desenvolvido um conjunto de estratégias de leitura e de escrita do gênero textual autobiografia, que, segundo a pesquisadora, logrou resultados satisfatórios tanto na proposta de leitura quando na de escrita.

No quinto trabalho, Lima (2014) o autor desenvolveu duas sequências didáticas em torno dos gêneros dissertação escolar e resenha, buscando proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. O tema abordado nas dissertações foi a redução da maioria penal e a resenha foi feita a respeito do filme Sociedade dos poetas mortos. No final do projeto os textos foram veiculados no ambiente escolar e fora dele. O trabalho foi baseado, principalmente, na teoria textual de Bronckart (2007) e nos estudos de Dolz e Schneuwly (2010) a respeito da didatização de gêneros textuais. A pesquisa concluiu que houve uma evolução entre a primeira e a última produção dos alunos e que a intervenção interativa ajudou os estudantes a internalizar as principais características e funções sociocomunicativas do gênero.

A partir das pesquisas, percebemos que entre os trabalhos há em comum o interesse pelo desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita dos alunos através do ensino de diferentes gêneros textuais. Concluímos também que predomina a

estratégica metodológica utilizada nos modelos de sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly. Percebemos que embora haja o interesse no desenvolvimento de uma escrita fluida as estratégias de ensino a parti do gênero, por meio das sequencias didáticas, muitas vezes provoca um engessamento da linguagem, condicionando a avaliação dos processos de aquisição da língua a partir da habilidade de usar ou não o padrão da língua.

Prosseguimos buscando na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) o descritor: **gênero diário**. Nessa pesquisa, encontramos 499 ocorrências para este descritor. Refinando a busca por assunto (educação), encontramos apenas 9 ocorrências. Entre os trabalhos desenvolvidos apenas 1 dialoga com o tema desta pesquisa.

Quadro 2: Pesquisas relacionadas ao descrito: Gênero diário

Ano	Tipo	Autor	Título
2018	Dissertação	SILVA, Thaís Cristina Teixeira	O gênero diário como prática discursiva na sala de aula

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Nessa pesquisa, Silva (2018) desenvolveu uma sequência de atividades de intervenção didática com práticas de leitura, escrita e produção de textos a partir da abordagem do percurso histórico do gênero diário, demonstrando que este nem sempre foi considerado íntimo ou pertencente apenas à esfera do feminino. O estudo desse gênero foi realizado com os alunos do 6º ano de uma escola municipal urbana da cidade de Patrocínio/MG. O gênero discursivo na sala de aula foi apresentado nas perspectivas de Bakthin e Marcuschi, sua transposição para a sala de aula foi pensada a partir das ideias de Dolz, Schneuwly, Noverraz e Jover-Faleiros. A autora também propôs uma pequena análise de como o gênero diário é abordado nos livros didáticos.

Na sequência, foram utilizadas a d'A Carta de Pero Vaz de Caminha, diários ficcionais de Robinson Crusóe e Minha vida de menina. Os resultados, segundo Silva, foram satisfatórios, pois os alunos se envolveram muito com as leituras e atividades propostas, demonstraram que praticam a escrita de diários em seu cotidiano.

Podemos observar que as pesquisas desenvolvidas priorizaram o estudo do gênero a partir de sequências didáticas. Nesta pesquisa, no entanto, nos propusemos a analisar produções textuais a partir dos pressupostos bakhtinianos, estimulando o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da escrita íntima, a fim de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver a escrita a partir de um gênero que esteja mais próximo de seu cotidiano, considerando, antes de tudo, a individualidade e a singularidade do sujeito.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o fim da década de 1990, após a publicação dos PCNs, percebemos, nas salas de aula, uma busca maior por estratégias que melhorem a leitura e a interpretação textual, fazendo com que os alunos possam ir além da decodificação da língua, tornando-se leitores competentes, capazes de ler, nas entrelinhas, elementos implícitos, bem como estabelecer relações entre seu próprio saber e o texto lido. Mesmo assim, muitas vezes, as avaliações externas a que são submetidos como o PAEBES³, por exemplo, revelam as grandes dificuldades de interpretação, de leitura e de escrita dos alunos.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo próprio Programa, essa avaliação é feita desde 2009 pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) em parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), com objetivo de monitorar e subsidiar a implementação e a (re)formulação políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e a promoção da equidade.

A avaliação possui um desenho transversal, ou seja, que realiza uma coleta periódica de um determinado recorte da Educação Básica em busca de informações que, ao serem confrontadas, mostrem se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo. O PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

³ PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

O PAEBES teve início no ano de 2009 e visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

Os resultados são alocados em Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas Metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. São avaliados o 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio.

Em 2014, o PAEBES implementou no teste do 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação de escrita, por meio da tarefa de produção de texto (em uma derivação do teste de Língua Portuguesa), a partir da qual avaliou-se o desempenho dos estudantes em quatro competências específicas, conforme a seguinte Matriz de Correção:

REGISTRO (domínio da norma padrão da língua escrita esperada para a etapa de escolaridade – ortografia, pontuação, sintaxe, adequação vocabular, segmentação de palavras, formação de palavras e concordância verbal/nominal de gênero, número e pessoa);
COERÊNCIA TEMÁTICA (compreensão da proposta de produção textual e a aplicação conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema);
TIPOLOGIA TEXTUAL (conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do texto narrativo, tipologia predominante nas atividades de produção textual nessa etapa de escolaridade);
COESÃO (conhecimento acerca do emprego dos mecanismos linguísticos necessários ao encadeamento textual).

As provas aplicadas nas séries finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, contam apenas com questões objetivas, ou seja, não há uma nova avaliação para verificar a progressão da escrita nos anos seguintes até chegarem ao 9º ano. No Ensino Fundamental, os alunos, geralmente, não se empenham durante a execução da prova, pois a pontuação obtida pelos acertos não faz parte da nota trimestral, salvo em situações em que os professores se veem obrigados a combinar uma atribuição de nota extra, a fim de garantir que os alunos estejam presentes no dia da prova.

No Ensino Médio, além do PAEBES, que é aplicado no final do ano letivo, os alunos são submetidos às avaliações do PAEBES TRI (realizadas ao fim de cada trimestre), que representam 20% da nota de cada trimestre. O PAEBES de Língua Portuguesa oferece questões que avaliam as habilidades de leitura e interpretação textual dos alunos, mas não propõe uma avaliação escrita, tampouco a capacidade crítica e de aplicar o que aprenderam em seus cotidianos.

Para alunos e professores, na maioria das vezes, resolver as questões da prova trata-se de uma mera obrigação, principalmente, porque não é incomum que as questões propostas não coincidam com o conteúdo ministrado na sala de aula. Há escolas em que os alunos são treinados para corresponderem às expectativas dos índices

impostos pelo governo. Ou seja, o professor é pressionado a conduzir suas aulas de forma que assegure que não haverá queda nos índices e o aluno a fazer a avaliação sem sequer saber o porquê de estar sendo avaliado. Dessa forma, revela-se o desinteresse das autoridades na formação de leitores críticos, autônomos e participativos, que sejam capazes de atribuir sentidos aos textos à medida que seja efetuada a compreensão das relações de poder impostas a eles.

A linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que manifesta. Sentidos e intenções que decorrem dos valores culturais dos grupos onde vivemos e interagimos. Durante muito tempo, em muitas aulas de língua, perdemos de vista este componente semântico, este componente pragmático da linguagem e nos detivemos em análises de sua morfologia e de sua sintaxe, como se essas coisas tivessem vida por si mesmas (ANTUNES, 2009, p. 119).

Como afirma Antunes (2009), por muito tempo, o tradicionalismo nas aulas de Língua Portuguesa, baseado no ensino de regras gramaticais, impediu que outros aspectos fossem explorados. Como consequência disso, diversos problemas de leitura e escrita começaram a surgir, impulsionando uma busca por estratégias de ensino que melhorassem a leitura e a escrita dos alunos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na tentativa de obter resultados eficientes no processo de ensino de produção textual oral e escrita, propuseram a *Sequência Didática* como uma estratégia a ser dividida em 4 etapas:

Na primeira etapa ou “Apresentação inicial” é apresentado aos alunos o gênero e os conteúdos que serão abordados. É também nesse momento que se define a proposta de criação do texto, a quem se destinará e as formas de participação do discente.

A segunda etapa compreende a primeira produção textual, oral ou escrita, que verificará os conhecimentos prévios e as possíveis fragilidades dos alunos quanto ao gênero proposto.

A partir dessa produção, na terceira etapa, são criados módulos para que possam ser trabalhadas as dificuldades dos alunos, o entendimento acerca do destinatário, a escolha da linguagem adequada e as demais especificidades do gênero.

A quarta e última etapa seria a produção final em que é feita a reescrita do texto, colocando em prática o conteúdo apreendido nos módulos.

O escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Voltando nossa atenção para a perspectiva bakhtiniana de linguagem, vemos esse autor afirmando que o uso da língua se dá por meio de enunciados, orais ou escritos, em diferentes campos da atividade humana. Esses enunciados são chamados de gênero do discurso.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. 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 (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Para Bakhtin, os gêneros nascem do contexto social e são enunciados relativamente estáveis. O enunciado, portanto, é uma unidade real da comunicação, que pressupõe autoria, expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade, que varia conforme o indivíduo.

O autor pontua ainda que o estilo de escrita é indissolivelmente ligado ao enunciado e que todo enunciado, seja ele oral ou escrito, que faça parte de qualquer campo da comunicação discursiva, pode refletir a individualidade do falante ou de quem escreve, mas nem todos os gêneros são propícios para refletir a individualidade de quem fala ou escreve.

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordem militares nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

A maioria dos gêneros textuais ensinados na escola, preocupa-se com a padronização da escrita, oferecendo gêneros que priorizam o uso da linguagem formal. Os livros didáticos trazem o estudo do gênero, conforme o que é proposto nas estratégias de leitura como as de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O que se percebe, no entanto, é que embora o aluno aprenda as características do gênero, muitas vezes, sente-se inseguro para escrever por acreditar que o seu estilo e individualidade não é adequado ou mesmo aceitável no desenvolvimento de determinado texto. O que é extremamente nocivo para processo de aprendizagem e despertar para leitura e para a escrita.

Geraldi (1997) afirma que existem três concepções de linguagens mais importantes e a escolha que se faz de uma delas será determinante para a adoção de uma postura profissional diferenciada.

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

- **A linguagem é a expressão do pensamento:** essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.
- **A linguagem é instrumento de comunicação:** essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- **A linguagem é uma forma de interação:** mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1997, p.35)

Para o autor, a terceira concepção de linguagem representa uma proposta mais interessante para o ensino da língua, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. No entanto, o que se percebe é que os gêneros que exploram a subjetividade são pouco aproveitados ou até mesmo não aparecem nos livros didáticos.

O diário, por exemplo, é um gênero que permite a interlocução dialógica, utilizado para que as pessoas possam expressar suas emoções, sentimentos e opiniões. Ao longo da história, exerceu, além do caráter confessional, várias funções, servindo até mesmo como documentos por registrar a visão individual de seus autores a respeito do mundo e de seu tempo.

Acerca do diário, LEJEUNE (2008) pontua:

A destinação dos diários variou muito ao longo da história. No início, os diários foram coletivos e públicos, antes de entrarem também na esfera privada, depois individual, e, enfim, na mais secreta intimidade. Digamos apenas que um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor (grupo ou indivíduo). Quanto ao conteúdo, depende de sua função: todos os aspectos da atividade humana podem dar margem a manter um diário. A forma, por fim, é livre. Asserção, narrativa, lirismo, tudo é possível, assim como todos os níveis de linguagem e de estilo, dependendo se o diarista escreve apenas para ajudar a memória, ou com a intenção de seduzir outra pessoa. Os únicos traços formais invariáveis resultam da definição aqui proposta: a fragmentação e a repetição. O diário é em primeiro lugar, uma lista de dias, uma espécie de trilho que permite discorrer sobre o tempo. Mas ele também foi capaz de se transformar em outra coisa (LEJEUNE, 2008, p. 261).

O diário, conforme afirma Lejeune (2008), representa uma possibilidade de escrita livre, uma forma de expressão que não prioriza a padronização da escrita, possibilitando a exploração do lirismo, o aparecimento do estilo e sobretudo da singularidade de cada discurso. Dessa forma, a proposta de desenvolvimento do gênero diário no contexto escolar vai ao encontro dos estudos propostos por Bakhtin que concebe o estudo do gênero textual a partir dos enunciados.

As palavras da língua não são ninguém, porém, ao mesmo tempo, só as ouvimos em forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais, e elas possuem uma expressividade que deixou de ser apenas típica e tornou-se também individualizada (segundo o gênero a que pertence) em função do contexto individual, irreproduzível, do enunciado (BAKHTIN, 1997, p. 312).

Através de Bakhtin, percebemos que os enunciados só se concretizam a partir da exploração da individualidade de cada um de seus falantes. Sobre a individualidade do falante como elemento inerente aos gêneros, Bakhtin (2003) pontua ainda que alguns gêneros permitem uma inscrição maior dos sujeitos, isto é, manifestam traços de autoria mais evidentes, como é o caso do diário íntimo, objeto de desta pesquisa.

O diário pode ser considerado um texto autobiográfico, quando relata memórias e fatos que situam o discurso num passado mais distante, ou narrar eventos presentes, (quase) imediatos ao tempo em que a escrita é realizada. Sobre isso, Machado (1998) afirma:

Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma

distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção. (MACHADO, 1998, p. 25).

Outro aspecto relevante do diário é que, embora seja um gênero que cumpra funções sociais, assim como outros gêneros textuais, seu uso não é constante. A necessidade de utilizá-lo também é subjetiva, dependendo exclusivamente da necessidade de seu autor, ou seja, o discurso é centrado no enunciador e no enunciado, antes de ser para o destinatário.

Mantemos um diário durante uma crise, uma fase da vida, uma viagem. Começamos, largamos, reencontramos o diário... São raras as pessoas que se obrigam durante um período longo a escrever diariamente, anotando o máximo possível de coisas. A maioria dos diários segue um tema, um episódio, um só fio de uma existência. Uma vez virada a página, esquecemo-nos dele, às vezes, o destruimos... (LEJEUNE, 2008, p. 257).

Ainda que o discurso esteja centrado no enunciador, enquanto gênero íntimo, o diário pressupõe uma relação de intimidade entre o falante e o seu destinatário, e, por isso, permite que esse enunciador se expresse de maneira mais confiante e profunda.

Os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois). O diário íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia- na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. (BAKHTIN, 2003, p. 304).

Considerando a afirmação de Bakhtin, no diário, é possível percebemos a presença de enunciados concretos, datados, históricos e individuais, que refletem a vida dos sujeitos escritores, considerando não somente os aspectos linguísticos que caracterizam o gênero e o discurso, mas, sobretudo, o escritor que se coloca por inteiro no momento em que fala.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descreveremos os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, dissertando sobre os pressupostos teóricos, que nos deram embasamento, e apresentamos o local e os sujeitos envolvidos no processo.

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa, cujo desenho metodológico foi pautado em uma pesquisa-ação interventiva/colaborativa. Desse modo, assumimos a interação entre pesquisador/professor e os sujeitos participantes da pesquisa. Em razão disso, a produção de dados foi realizada ao longo do desenvolvimento do projeto na sala de aula, uma vez que a pesquisa teve em vista a elaboração e desenvolvimento de intervenções “com” os estudantes e não “sobre” eles.

Lüdke e André (2014) afirmam que o interesse pela abordagem qualitativa de pesquisa é cada vez mais evidente entre os pesquisadores das ciências humanas e sociais. As autoras informam o que seria uma pesquisa qualitativa. Segundo elas, Bogdan e Bilken (1982), apontam que há cinco características fundamentais que configuram este tipo de estudo.

A primeira característica diz respeito ao ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida. Para os autores, o ambiente natural, ou seja, onde está concentrada a questão investigada é a fonte de dados para o pesquisador, pois dessa forma não há manipulação de dados, fazendo com que a pesquisa transcorra de maneira natural.

A segunda característica desse tipo de pesquisa seria a coleta de dados, predominantemente descritivos, em que o pesquisador deve incluir o maior número de informações, transcrições entrevistas, fotografias e outros detalhes de subsidiem sua pesquisa.

A terceira característica é a preocupação maior com o processo de desenvolvimento da pesquisa do que com o produto. Ou seja, cabe ao pesquisador a verificar a ocorrência da questão investigada no cotidiano e sua relevância dentro daquele contexto.

A quarta característica é observação do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Nessa perspectiva, o pesquisador procura avaliar e discutir o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Por fim, a análise de dados seguiu um processo indutivo, sem que houvesse a preocupação de buscar evidências que comprovassem, necessariamente, hipóteses pré-elaboradas. Foram necessários alguns ajustes do foco de estudo à medida que a pesquisa avançava.

4.2 LOCAL DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Esta pesquisa teve como sede o município de Serra, no Estado do Espírito Santo, cuja extensão territorial é de 547,631 km² e que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem, atualmente, uma população de 517.510 pessoas, sendo o município mais populoso do estado. É considerado um importante polo industrial, mas também possui uma extensa zona rural. De acordo com o censo de 2010, 96,9% dos habitantes entre 6 e 14 anos são escolarizados e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de aproximadamente R\$36.884,26.

A EEEFM “Belmiro Teixeira Pimenta”, onde desenvolvemos a pesquisa, fica localizada no município de Serra e localiza-se na Rua das Perdizes, s/nº, Bairro Eurico Salles – sendo uma instituição de Ensino Público Estadual, vinculada ao Sistema Estadual de Educação, mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo através da Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Há mais de 25 anos a servidora gestora é a Erica Negrelli Ferrari.

A escola extinguiu as séries iniciais do Ensino Fundamental e passou a apresentar-se com a denominação atual, passando a ofertar também, no ano de 2010, o Curso Técnico em Informática.

A escola possui três turnos de funcionamento com os respectivos horários: Turno Matutino: 07h às 12h; Vespertino: 12 h 45 min as 17 h 45 min; Noturno: Ensino Médio: 18 h 10 min às 22 h 20 min e Curso Técnico: 19 h às 22h e 10 min.

Atende a um total de 1.026 alunos nos três turnos de funcionamento ofertados, sendo 407 alunos distribuídos em 11 turmas de Ensino Médio, no turno matutino e 428 alunos distribuídos em 12 turmas do Ensino Fundamental, séries finais, no turno vespertino. Além de mais 219 alunos distribuídos em 05 turmas de Ensino Médio e 01 turma do Curso Técnico em Informática no turno noturno.

O bairro onde fica localizada a escola, Eurico Salles, é considerado um bairro de classe popular, porém apresenta características específicas em relação a seus moradores, que se constituem, na sua maioria, de servidores públicos estaduais e federais, bancários, profissionais liberais, funcionários de grandes empresas como CVRD e Arcelor Mittal, aposentados, comerciantes e demais.

O corpo discente da escola é composto por alunos moradores de Eurico Salles, mas também de bairros adjacentes como: Jardim Carapina, Boa Vista I e II, Hélio Ferraz, Central Carapina, Carapina Grande, Manoel Plaza e André Carloni.

O quadro docente é composto por 48 professores e 03 cuidadores. Desse total, 58% dos professores são efetivos e 42% contratados em regime Designação Temporária. 100 % do quadro de Docente possui Licenciatura plena na Área específica de atuação e Especialização, sendo que 19% possui também Mestrado. São aproximadamente 85 funcionários trabalhando entre os 3 turnos da escola.

Segundo dados do Censo/2018, a infraestrutura da escola conta com:

- Alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública

- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet, limitado apenas aos funcionários
- Banda larga
- Equipamentos
- TV
- Copiadora
- Retroprojeter
- Impressora
- Aparelho de som
- Projetor multimídia (Datashow), instalados no auditório, informática e biblioteca.
- Fax

As aulas funcionam em dois prédios, dentro do mesmo terreno, sendo 11 de 12 salas de aulas utilizadas pela manhã, 12 à tarde e 7 salas no noturno.

Há ainda:

- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática.
- Laboratório de ciências.
- Biblioteca
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Almoxarifado
- Auditório, devidamente equipado.
- Pátio coberto

É importante ressaltar que a biblioteca da escola possui um espaço amplo e um acervo relevante. Entretanto, não há um profissional preparado para organizá-lo.

No momento, a reestruturação do espaço tem sido feita por algumas professoras voluntárias, que, muitas vezes, doam seu tempo no contraturno ou até mesmo em dias de folga para organizá-lo. Além da biblioteca, os computadores do laboratório de informática não têm sido utilizados no ensino regular, apenas no técnico, por não haver um profissional que atenda às demandas dos alunos e o laboratório de química teve seu ambiente cedido, provisoriamente, para as aulas de música que estão sendo ofertadas na escola.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico da escola), um dos objetivos gerais da instituição é proporcionar ao aluno uma boa formação humana, isto é, que aprenda a compreender a si mesmo, aos outros seres humanos e a sociedade em que vive, que aprenda a reconhecer o valor da própria vida e dos outros, saiba orientar-se criticamente e a construir com autonomia seus conhecimentos, refletir sobre os valores morais e escolher aqueles pelos quais orientará as suas ações.

Nesse sentido, a escola preocupa-se em desenvolver atividades que possibilitem não só a aprendizagem dos componentes curriculares, mas também promovam atitudes de respeito, de consciência e de participação cidadã.

A escola atende alunos que residem em bairros com problemas relacionados à violência, tráfico de drogas e situação de pobreza. Algumas dessas comunidades enfrentam conflitos internos que muitas vezes impedem que os moradores possam circular dentro do próprio bairro. Embora presenciem situações de violência cotidianamente, percebemos que a maioria dos alunos não apresenta graves problemas de indisciplina ou agressividade. São crianças e adolescentes cujas famílias buscam a instituição por considerá-la organizada e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, muitas dessas famílias possuem laços afetivos com a escola, fazendo com que vários alunos sejam filhos, sobrinhos ou irmãos de ex-alunos da escola.

A escolha da turma foi feita, considerando também, entre outros aspectos, as questões afetivas e vínculos estabelecidos entre os alunos e a professora/pesquisadora, que possibilitou maior abertura para a leitura dos diários íntimos. Trata-se de uma turma de 8º ano, que está junta desde o 6º ano. A faixa etária da turma corresponde ao que se espera de alunos nessa série (13 a 14 anos) e a maioria nunca reprovou. São alunos muito falantes e produtivos nas aulas, mas apresentam várias dificuldades de leitura, interpretação e principalmente escrita.

Frequentemente, quando são solicitadas atividades de produção de texto, vários se mostram com muita preguiça ou dizem que não sabem escrever.

4.3 MOVIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa foi iniciada com um questionário simples para identificar o que os alunos sabem sobre o gênero que seria trabalhado, se o utilizam/utilizaram e com qual frequência. Os 33 alunos da turma em que desenvolvemos a pesquisa responderam ao seguinte questionário:

Questionário:

1. Você já teve um diário?
2. Caso respondam que sim:
 - a) Ainda utiliza?
 - b) Escreve com que frequência?
 - c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?
3. Caso respondam que não:
 - a) Já pensou em ter um diário?
 - b) Por que nunca teve um?

A respeito da pergunta 1, 17 alunos responderam que nunca tiveram um diário, enquanto 16 deles afirmaram já ter tido um. Desses, 13 não escrevem mais, 2 ainda escrevem e 2 disseram escrevem “mais ou menos”, segundo eles.

Dos 13 alunos que não utilizam mais o diário, todos disseram que não mantinham uma frequência de escrita ou escreveram por um tempo e depois pararam.

Acerca da pergunta “O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?”, alguns afirmaram utilizar diário apenas para registrar o cotidiano, para contar segredos e a maioria afirmou utilizar para desabafar quando está triste.

Foto 1: Questionário respondido pela aluna “Aurora”⁴

Prof.ª Aline F. Saraiva
Questionário:

1. Você já teve um diário?
Sim Não ()

Se você assinalou sim, responda:

a) Ainda utiliza?
Não muito.

b) Escreve com que frequência?
Lanter exercícia, mais hoje não utilizo tanto

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?
Quando eu quero desabafar ou me expressar. Escrevo quando estou triste, ansiosa, etc.

Se você assinalou não, responda:

a) Já pensou em ter um diário?

b) Por que nunca teve um?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 2: Questionário respondido pela aluna “Bromélia”

Prof.ª Aline F. Saraiva
Questionário:

1. Você já teve um diário?
Sim Não ()

Se você assinalou sim, responda:

a) Ainda utiliza?
Não

b) Escreve com que frequência?
Muito ou menos de vez em quando

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?
Quando estou muito triste escrevo em galhardas, raios, água, escrevo sobre meus sentimentos por alguém ou sobre minha família

Se você assinalou não, responda:

a) Já pensou em ter um diário?

b) Por que nunca teve um?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

⁴ Para mantermos a identidade dos alunos envolvidos, os questionários páginas dos diários foram identificados com nomes de flores, animais, entre outros elementos da natureza. Cada nome escolhido revela traços da personalidade dos alunos.

Foto 3: Questionário respondido pela aluna "Céu"

Questionário:

1. Você já teve um diário?
 Sim (X) Não ()

Se você assinalou "sim", responda:

a) Ainda utiliza?
 + =

b) Escreve com que frequência?
 QUANDO EU TO ENTEDIADA

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?
 COISAS QUE ACONTECEM MAIS LEGAIS
 QUANDO ESTOU TRISTE ESCREVO MAIS.

Se você assinalou "não", responda:

a) Já pensou em ter um diário?

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Dentre os 33 alunos, 8 disseram que nunca tiveram vontade de ter um diário e 7 afirmaram que nunca tiveram, mas já pensaram em ter. Das justificativas mais comuns para não querer um diário ou nunca ter tido um, mesmo querendo, pudemos listar as mais comuns:

- Preguiça;
- Falta de paciência para manter atualizado;
- Não gostar da ideia;
- Não gostar de escrever;
- Vergonha;
- Falta de criatividade;
- Falta de atitude

Entre os alunos que disseram nunca ter pensado em ter um diário, uma aluna afirmou não ter tido uma infância boa, por isso não gostaria de ter registros e outra que não imaginava que a escrita de um diário seria algo útil.

Foto 4: Questionário respondido pela aluna "Borboleta"

a) Ainda utiliza? _____

b) Escreve com que frequência? _____

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?

Se você assinalou "não", responda:

a) Já pensou em ter um diário?
 Não

b) Por que nunca teve um?
 Porque mãe ~~me~~ é uminha ~~opraia~~. É por-
 que todos os anos anteriores desde o meu
 nascimento até uns 5 anos atrás foram
 um tremendo pesadelo.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 5: Questionário respondido pela aluna "Hortência"

Se você assinalou sim, responda:

a) Ainda utiliza? _____

b) Escreve com que frequência? _____

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?

Se você assinalou não, responda:

a) Já pensou em ter um diário?
 Sim

b) Por que nunca teve um?
 Vergonha, preguiça, falta de
 tempo e falta de criatividade.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019,

Foto 6: Questionário respondido pela aluna “Girassol”

b) Escreve com que frequência? _____

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?

Se você assinalou não, responda:

a) Já pensou em ter um diário?
Sim, muito mesmo.

b) Por que nunca teve um?
Porque eu nunca achii que isso poderia me ajudar tanto.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 7: Questionário respondido pelo aluno “Cacto”

Se você assinalou “sim”, responda:

a) Ainda utiliza? _____

b) Escreve com que frequência? _____

c) O que você costuma registrar e em quais momentos têm mais vontade de escrever?

Se você assinalou “não”, responda:

a) Já pensou em ter um diário?
Sim.

b) Por que nunca teve um?
Preguiça.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Após verificar as respostas dadas pelos alunos nesta atividade de sondagem, iniciamos uma conversa a respeito do que foi respondido. Alguns alunos não esconderam a preguiça de responder as perguntas, outros aproveitaram o momento para dizer que nunca tiveram um diário, mas gostariam de ter. Enquanto respondiam, oralmente, alguns alunos confessaram que nunca haviam sido incentivados a escrever sobre si. Outros disseram ainda que a escrita de um diário era algo muito sentimental, mas, mesmo sentindo a necessidade de desabafar, como disseram, tinham medo de serem descobertos ou expostos, caso o diário fosse perdido ou tivessem a privacidade invadida pelos pais.

Muitos alunos, como foi assinalado no questionário, têm preguiça de escrever ou medo de mostrar seus textos por se sentirem inseguros quanto ao domínio da norma culta. Não é raro que ao solicitar uma atividade de produção textual os professores de Língua Portuguesa esbarrem com essas inseguranças do educando, que acredita que sua nota será prejudicada caso haja erros ortográficos.

Durante a conversa, os alunos mostraram uma certa apreensão com a possibilidade de ter que escrever, fazendo perguntas como: “precisa escrever uma página inteira?”, “quantas linhas preciso escrever por dia”? “você vai ler tudo”? A pergunta que revelou a maior preocupação foi: “vai valer nota”?

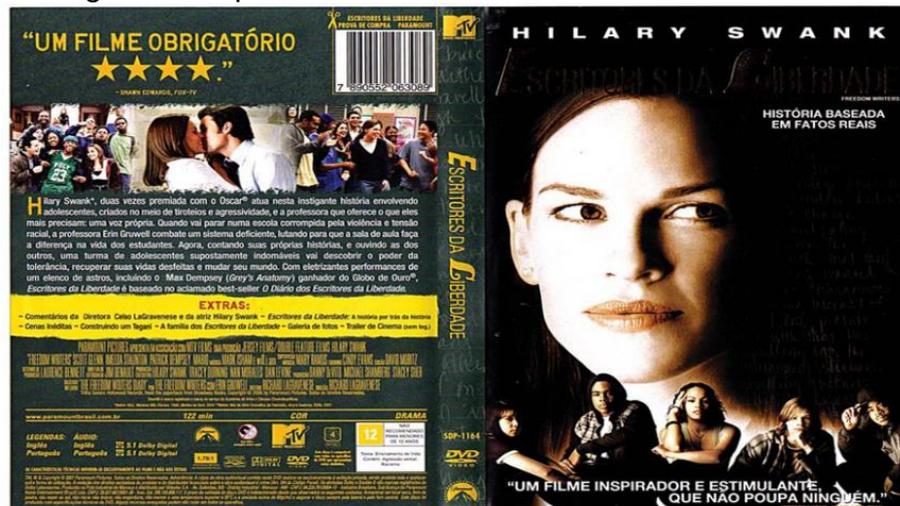
Geraldi (1997), já na primeira edição de seu livro “O Texto na Sala de aula”, distinguiu texto de redação, apontando para artificialidade da produção de texto na escola em que o estudante é obrigado a escrever sem querer, sobre assuntos que não lhe interessam, para um interlocutor que desconhece ou também não lhe interessa, com objetivo único de provar que sabe escrever como o professor espera, conforme a norma. Para o autor, o texto é o discurso autêntico do aluno sujeito, pois envolve as vivências pessoais. No entanto, pode não ter seu valor reconhecido enquanto texto e ainda comprometer a aprovação do aluno, cabendo ao professor uma mudança na postura avaliativa, respeitando o que o aluno tem a dizer.

4.4 INTERTEXTUALIDADE NOS FILMES “O DIÁRIO DE ANEE FRANK” E ESCRITORES DA LIBERDADE”

Após a aplicação do questionário inicial, os alunos assistiram aos filmes “O Diário de Anne Frank” e “Escritores da Liberdade”. O filme Escritores da Liberdade (história verídica) retrata a realidade de alunos da periferia, que fazem parte de um programa de inclusão do governo norte americano para acolher jovens marginalizados, nos anos de 1990. Ao se deparar com a dificuldade de lecionar para esses alunos, a professora Erin Gruwell, que mais tarde fica conhecida como Senhora G, percebe a necessidade de buscar estratégias para conseguir dar aula para os alunos que apresentam desde o início um comportamento hostil. Uma das queixas dos alunos é que a professora não faz ideia do quão difícil é a vida deles.

Diante disso, a professora propõe que os alunos passem a registrar seus cotidianos em diários. Erin cita o exemplo de Anne Frank e do seu diário. A professora acaba por convencer os jovens que o preconceito transcende todo tipo de barreira e pode atingir pessoas pela cor da pele, pela origem étnica, pela religião ou até mesmo pela classe social.

Figura 1: Capa do DVD do filme *Escritores da Liberdade*



Fonte: PROJÓVEM URBANO MARANGUAPE, 2012

Figura 2: Cena do filme “Escritores da Liberdade”



Fonte: Acervo público do Google Imagens, s.d.

O segundo filme assistido pelos alunos foi “O Diário de Anne Frank”, lançado no ano de 2016. Assim, os alunos puderam conhecer melhor a história, também mencionada no filme “Escritores da Liberdade”. Alguns alunos dessa turma já haviam lido o livro no sexto ano. O filme é baseado em fatos reais e no livro publicado pela primeira vez

em 1947, sendo um dos livros mais vendidos até os dias atuais. Conta a história de Anne Frank (interpretada pela atriz Lea van Acken), uma jovem alemã de origem judia que aos 13 anos foi morar com a família em um esconderijo, chamado por ela de Anexo Secreto, em Amsterdam, devido a perseguição dos nazistas. Por mais de dois anos no esconderijo, ela escreve seus pensamentos cotidianos num diário, que mais tarde seria também um importante registro histórico.

Quando Anne ganhou o diário, hesitou por um tempo para iniciar a escrita por não estar acostumada a escrever:

Sábado, 20 de junho de 1942

Fiquei alguns dias sem escrever porque queria, antes de tudo, pensar sobre meu diário. Ter um diário é uma experiência realmente estranha para uma pessoa como eu. Não somente porque nunca escrevi nada antes, mas também porque acho que mais tarde ninguém se interessará, nem mesmo eu, pelos pensamentos de uma garota de 13 anos. Bom, não faz mal. Tenho vontade de escrever e uma necessidade ainda maior de desabafar tudo o que está preso em meu peito (ANNE FRANK, 2015, p.25).

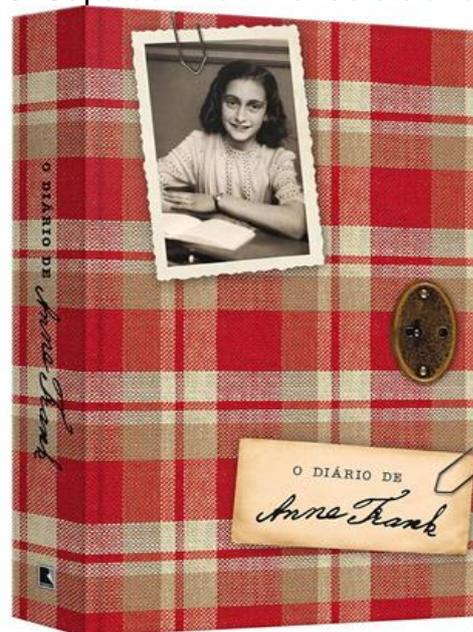
Depois, a jovem percebeu que a escrita no diário era importante para aliviar as tensões que via no esconderijo junto de sua família e o gosto pela escrita fez com que cogitasse até mesmo ser uma escritora.

Quando escrevo, consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! Mas- e esta é uma grande questão- será que conseguirei escrever alguma coisa importante, será que me tornarei jornalista ou escritora?

Espero, ah, espero muito, porque escrever me permite registrar tudo, todos os meus pensamentos, meus ideais e minhas fantasias” (ANNE FRANK, 2015, p.306).

Esperávamos que, assim como aconteceu com Anne Frank, os alunos fossem despertados para a escrita nos diários íntimos, registrando seus cotidianos, pensamentos, alegrias, tristezas e descobertas.

Figura 3: Capa do livro imitando o diário original



Fonte: Acervo público do Google Imagens, s.d.

Figura 4: Cena do filme “O Diário de Anne Frank”, lançado em 2016



Fonte: Acervo público do Google Imagens, s.d.

No filme “Escritores da liberdade”, a escrita de diários também foi responsável por despertar nos alunos o interesse pela leitura e, sobretudo, pela escrita. A professora Erin Gruwell propôs que as histórias que os alunos relatavam nos diários fossem compartilhadas num livro, assim como a de Anne Frank. A partir dessa proposta surgiu o livro que deu origem ao filme.

Após a exibição dos filmes, os alunos desenvolveram uma atividade com questões discursivas, que tinha o objetivo de fazê-los perceber a intertextualidade que há na narrativa das duas obras cinematográficas.

Esperávamos também que, nessa atividade, os alunos percebessem como a prática de escrever um diário foi capaz de mudar a vida das personagens de ambas as histórias e, principalmente, sondar as expectativas deles em relação à ideia de escrever suas próprias histórias em diários. As questões propostas foram as seguintes:

- 1) Anne Frank ganhou um diário no dia de seu aniversário, mas não começou a escrever nele imediatamente. Por quê?
- 2) O que a garota sentia ao escrever em seu diário?
- 3) Por que o diário de Anne Frank se tornou tão famoso?
- 4) No filme “Escritores da Liberdade”, o projeto de leitura e escrita criado pela Senhora G foi iniciado com o livro “O Diário de Anne Frank”, a menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Exemplifique.
- 5) De que forma a leitura do livro “O Diário de Anne Frank” contribuiu na mudança dos alunos do filme Escritores da Liberdade?
- 6) Você acha que que sua biografia seria capaz de mudar ou influenciar alguém?

Além de explorar o ponto de intercessão que há nos dois filmes, cada uma das perguntas tinha objetivos específicos para estimular o início da escrita dos diários íntimos.

Na primeira questão, os alunos deveriam perceber que Anne, se sentia insegura para escrever, pois acreditava que ninguém se interessaria pelas histórias de uma garota de 13 anos, mas depois percebeu que poderia fazer do diário um espaço para desabafar. Na segunda questão, esperávamos que os alunos se atentassem ao fato de que, mesmo sem a certeza de que deveria escrever, a escrita lhe trazia conforto. A menina, que também expressava seus questionamentos a respeito do futuro, se mostrava cada vez mais animada à medida que escrevia.

Na terceira questão, era esperado que os alunos percebessem que, embora estivesse num contexto de guerra e sujeita a tantos infortúnios junto de sua família, Anne

encontrou motivações para a escrita e que justamente o cenário de horror da guerra foi o que fez do diário dela um importante registro da época, se estendendo até os dias de hoje. Na quarta e na quinta questão, era esperado que os alunos, além de perceberem como a história de Anne Frank impactou positivamente os alunos da sala 203 (Escritores da Liberdade), expusessem suas opiniões a respeito da importância dos livros e dos possíveis impactos que a leitura pode causar na vida de alguém.

As perguntas foram respondidas pelos 33 alunos participantes da pesquisa. Ao responderam à pergunta de número 6: “Você acha que sua biografia seria capaz de mudar ou influenciar alguém?”, 14 desses disseram que não consideram suas histórias interessantes ao ponto de mudar a vida de alguém; 12 afirmaram que já passaram por situações diversas como violência doméstica, bullying e períodos de tristeza, as quais superaram e, por isso, acreditam que sua história poderia ser uma inspiração. Além desses, 7 alunos disseram que não saberiam dizer se poderiam ou não influenciar ou inspirar alguém com sua biografia.

Foto 8: Questionário respondido pela aluna “Violeta”

Prof.ª Aline F. Saraiva

Diálogo entre os filmes “O Diário de Anne Frank” e “Escritores da Liberdade”

1) Anne Frank ganhou um diário no dia de seu aniversário, mas não começou a escrever nele imediatamente. Por quê?

Porque ela achava uma besteira para aquela época, ela não tinha interesse.

2) O que a garota sentia ao escrever em seu diário?

Liberdade, de analfeta.

3) Por que o diário de Anne Frank se tornou tão famoso?

Porque foram fatos da Segunda Guerra mundial.

4) No filme “Escritores da Liberdade”, o projeto de leitura e escrita criado pela Senhora G foi iniciado com o livro “O Diário de Anne Frank”, a menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Exemplifique.

Sim, a sua fala fica mais formal com para conseguir uma de emprego em Interim-tan.

6) Você acha que sua biografia seria capaz de mudar ou influenciar alguém?

45) Eles perceberam a desigualdade que sempre existe. Não, porque minha vida não tem nada demais, sempre a mesma rotina.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Violeta: Não, porque minha vida não tem nada demais, sempre a mesma rotina.

Eu fico mesmo rindo delas, pois para mim essas pessoas não tem amor próprio e não tem felicidade na vida deles.

Pois eu acredito que minha felicidade pode contagiar a todos que estão a minha volta, ou melhor, com minha biografia.

Foto 11: Questionário respondido pela aluna "Borboleta"

Nome do aluno (a): Ana Clara Lopes da Silva
 Prof.ª Aline F. Saraiva

Diálogo entre os filmes "O Diário de Anne Frank" e "Escritores da Liberdade"

1) Anne Frank ganhou um diário no dia de seu aniversário, mas não começou a escrever nele imediatamente. Por quê?
~~Por que ela não se lembrava~~
Porque ela não se lembrava de escrever

2) O que a garota sentia ao escrever em seu diário?
sentia alívio, pois ela se sentia aliviada, pois podia contar suas coisas.

3) Por que o diário de Anne Frank se tornou tão famoso?
Porque ela contou os judeus que estavam escondidos e tudo o que aconteceu durante aquele tempo.

4) No filme "Escritores da Liberdade", o projeto de leitura e escrita criado pela Senhora G foi iniciado com o livro "O Diário de Anne Frank", a menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Exemplifique.
Sim, um livro é um que uma pessoa pode superar a violência doméstica, ela ganhou um livro chamado "A Cabeça Erguida e Superei" que a ajudou a superar tudo.

5) Você acha que sua biografia seria capaz de mudar ou influenciar alguém?
~~Sim, porque eu sofri muito com a violência doméstica, presenciei coisas horríveis, mas continuei com a cabeça erguida e superei. E acho que ajudaria pessoas que estão passando pela mesma coisa a superar.~~

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Borboleta: Sim. Porque eu sofri muito com a violência doméstica, presenciei coisas horríveis, mas continuei com a cabeça erguida e superei. E acho que ajudaria pessoas que estão passando pela mesma coisa a superar.

Foto 12: Questionário respondido pelo aluno "Cacto"

Prof.ª Aline F. Saraiva

Diálogo entre os filmes "O Diário de Anne Frank" e "Escritores da Liberdade"

1) Anne Frank ganhou um diário no dia de seu aniversário, mas não começou a escrever nele imediatamente. Por quê?
Por que ela não se lembrava de escrever

2) O que a garota sentia ao escrever em seu diário?
Alívio

3) Por que o diário de Anne Frank se tornou tão famoso?
Porque ela contou a história de vida de uma menina judia alemã que viveu durante a segunda guerra mundial.

4) No filme "Escritores da Liberdade", o projeto de leitura e escrita criado pela Senhora G foi iniciado com o livro "O Diário de Anne Frank", a menina judia alemã. Os livros são capazes de mudar a vida das pessoas? Exemplifique.
Sim. Por que eu li um livro chamado "O Mistério da Bíblia" que me ajudou a superar muito o meu jeito de agir.

5) Você acha que sua biografia seria capaz de mudar ou influenciar alguém?
Sim, porque muitas pessoas se inspiram nos outros por que eles são capazes de superar tudo.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Cacto: Sim, porque muitas pessoas se inspiram nos outros por que alguém não iria se inspiraria em mim. Etc.

A partir das respostas dadas pelos alunos, foi possível perceber que, embora alguns tenham afirmado que a escrita de um diário poderia influenciar a vida de outras pessoas futuramente, a maioria deles tem uma visão pessimista de suas próprias histórias. Além disso, assim como no filme *Escritores da Liberdade*, os alunos revelaram que não se sentem seguros quanto ao que podem produzir ou se sentem incapazes de escrever até mesmo sobre si.

A professora Erin Gruwell, ao propor a escrita dos diários, colocou-se à disposição de escutar o que os alunos tinham a dizer. Como efeito desse ato, logrou alunos assumindo a posição de autoria da narrativa de suas vidas. Entretanto, nem sempre o aluno da educação básica tem a garantia de que será ouvido/lido e de que o que ele produz é importante para alguém.

O que se percebe nas falas dos alunos deve-se ao fato de que, no processo de escolarização, os educandos, muitas vezes, são postos numa posição passiva diante daquilo que lhes é ensinado. Ou seja, são tidos como incapazes de produzir conteúdo, cabendo-lhes apenas o papel de absorver é transmitido pelo professor.

Freire (2001) afirma que todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. Desse modo, cabe ao professor o papel de estimular o educando a tomar a responsabilidade de sujeito. E, quanto mais sujeito se perceber, mais o educando se sentirá capaz de saber e assumir-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

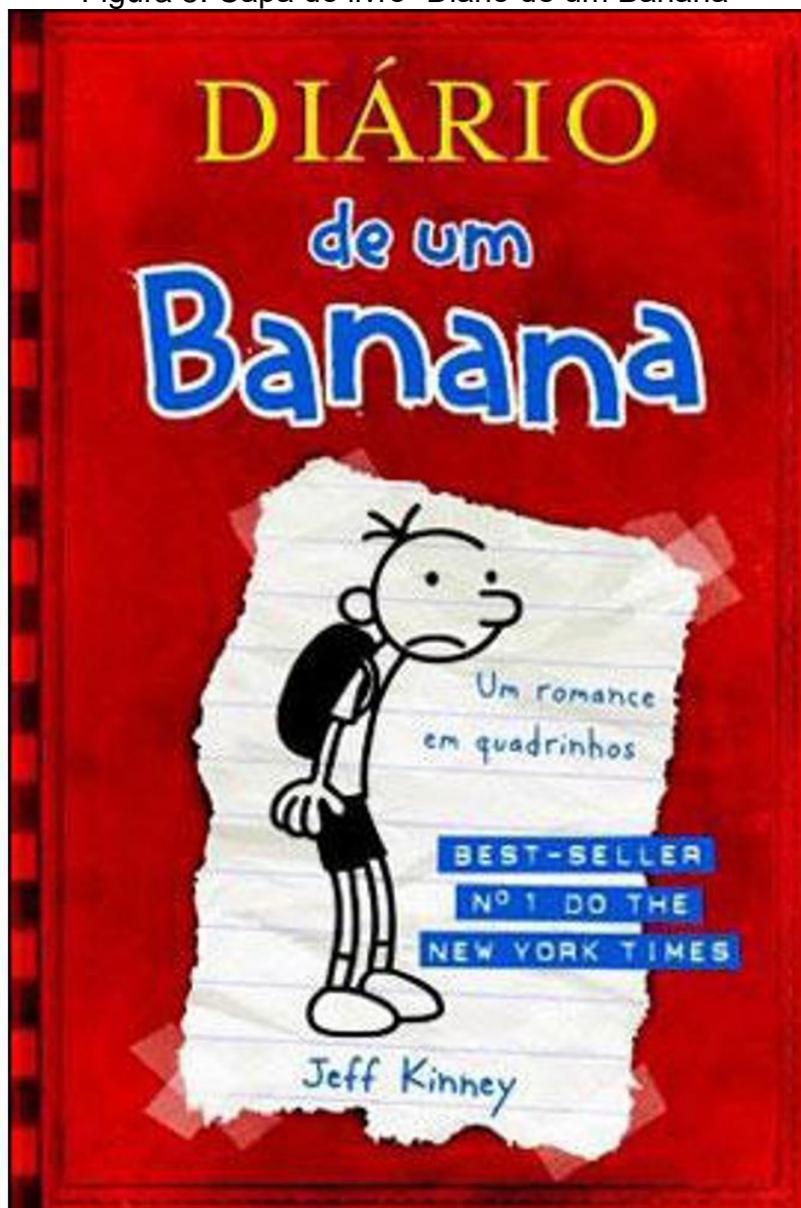
4.5 DIÁRIO DE UM BANANA

Sabemos que o gênero diário é utilizado, majoritariamente, por mulheres e que meninos, normalmente, apresentam resistência em relação ao gênero. Por isso, o livro “Diário de um Banana” foi oferecido como estímulo para que os alunos percebessem a possibilidade de um diário ser utilizado por meninos. Além de apresentar narrativas

com um tom cômico, deixando a carga dramática, geralmente encontrada em diários íntimos, a série de livros é narrada por um garoto.

“Diário de um Banana” é uma série de livros de literatura infanto-juvenil que narram as aventuras cotidianas de Greg, um herói improvável, que é estimulado pela mãe a ter um diário para registrar suas emoções. O garoto, no entanto, inicia seu contato com o diário, afirmando que se recusa a chamá-lo assim. Apesar disso, o livro é exatamente o que o menino diz que não seria.

Figura 5: Capa do livro “Diário de um Banana”



Fonte: LIVRARIA CURITIBA, s.d.

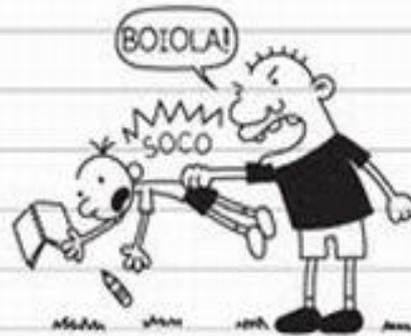
Figura 6: Página do livro "Diário de um Banana"

SETEMBRO

Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra "diário" escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.



A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus "sentimentos" aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo "Querido Diário" isso, "Querido Diário" aquilo.

Figura 7: Página do livro “Diário de um Banana”



Fonte: Acervo público do Google Imagens, s.d.

A partir da leitura das duas páginas iniciais do livro, reforçamos a ideia de que o diário também pode ser escrito por meninos/homens e mostramos elementos textuais que caracterizam o gênero diário tais como:

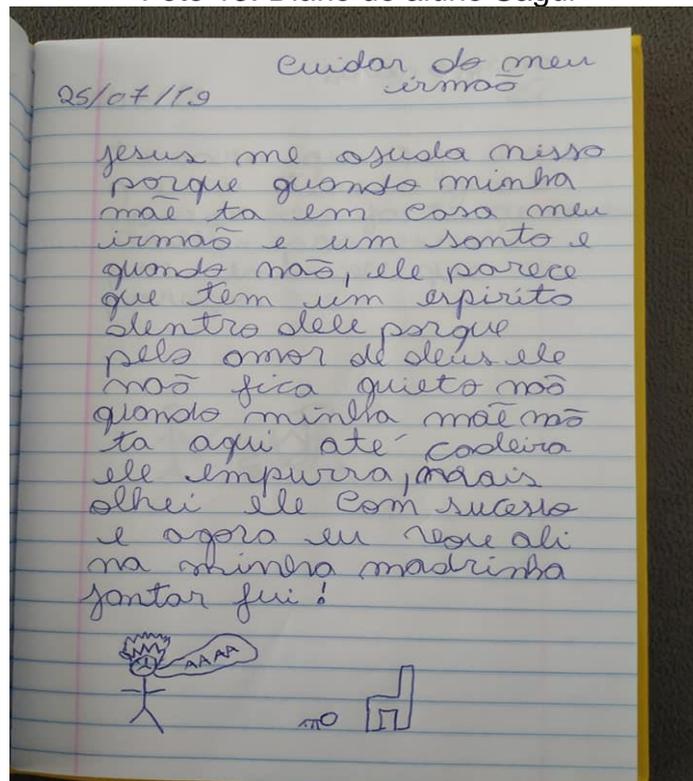
- data
- a possível idade do narrador e o sexo;

- as pessoas do discurso envolvidas no enunciado;
- a linguagem utilizada na narrativa

Assim, os alunos puderam compreender como iniciar a escrita de seus próprios diários. Simultaneamente ao desenvolvimento das atividades relacionadas à pesquisa, os alunos foram estimulados a ler outros livros dessa série.

Além de compartilharem os livros ao longo do trimestre, ampliando o interesse pela leitura, os alunos também compartilharam, oralmente, os episódios que mais gostaram com os colegas da turma. Alguns meninos que ainda se mostravam resistentes quanto à escrita de diários, por considerarem a atividade sentimental demais, perceberam que poderiam contar suas histórias com comicidade.

Foto 13: Diário do aluno Sagui



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

No diário do aluno “Sagui” percebemos a influência da leitura do “Diário de uma banana. Assim como Greg, ele deu um título ao texto, relatando seu dia como se fosse um episódio de um filme/ série e também aproveitou para explorar o humor.

5 ESCREVENDO DIÁRIOS

Nesta etapa da pesquisa, os alunos foram convidados a escrever seus próprios diários, relando tudo que ocorresse em seu cotidiano ou que sentiam, sem se preocupar o número de linhas ou com a correção dos textos que escreveriam.

Organizamos um lanche coletivo que, inicialmente, seria realizado no Parque da Vale, mas precisou ser remanejado para escola devido à chuva. Ao fim do lanche, cada aluno recebeu um caderninho amarelo para que pudesse personalizá-lo, conforme desejasse. O objetivo é que desde o processo de construção das capas eles pudessem se sentir autores e donos de tudo que seria registrado em cada um dos diários. Também neste momento foram estabelecidos os seguintes acordos entre os alunos e a professora:

- Registrar, diariamente, suas emoções, ideias e reflexões no diário;
- Poderão colar figuras, adesivos e fotos que desejarem;
- Uma vez por semana ou a cada 15 (no máximo) o diário será lido pela professora (pesquisadora), mas sua intimidade será preservada.

Os alunos puderam fazer questionamentos e tirar dúvidas quanto ao que poderiam fazer ou não e a respeito da forma como seriam avaliados durante o tempo de escrita.

Este momento foi importante para que houvesse a reafirmação da relação de confiança entre aluno e professor, a fim de que os registros pudessem refletir a individualidade e a singularidade da escrita de cada um e assim serem feitas as intervenções necessárias.

Após 15 dias, os cadernos foram apresentados com suas respectivas capas⁵. Alguns alunos enfeitaram bastante, abusaram das cores e se esforçaram para imprimir sua personalidade na capa. Outros, no entanto, optaram apenas por colar figurinhas ou deixar como estava. Entre os meninos, esse comportamento se repetiu e a maioria disse que não tinha paciência para “frescuras” e enfeites.

⁵ As fotos das capas produzidas estão no anexo 1.

Foto 14: Foto dos alunos do 8º ano 1



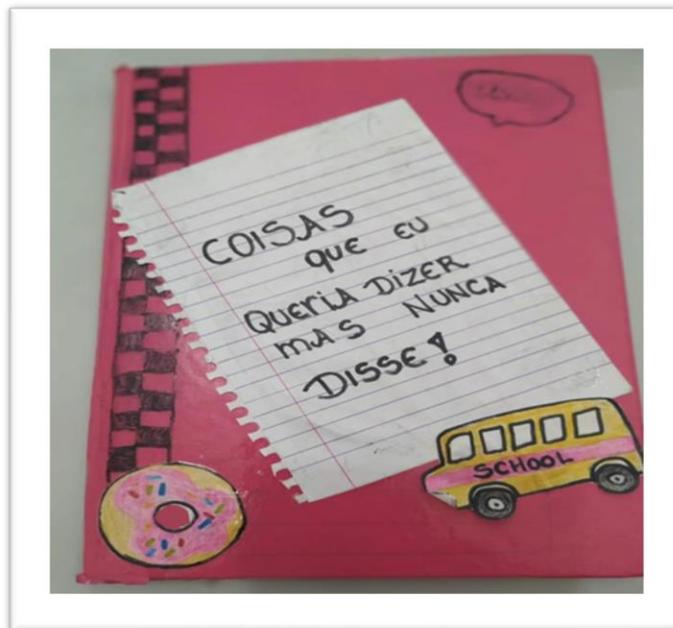
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

5.1 ANÁLISE DO DIÁRIOS

5.1.1 Início da escrita e a escolha do interlocutor

A primeira atividade proposta aos alunos, já em posse de seus respectivos caderninhos transformados em diários, foi a de escreverem algumas linhas relatando a sensação de iniciar a escrita íntima por alguns meses.

Foto 15: Capa do diário da aluna “Tsuru”

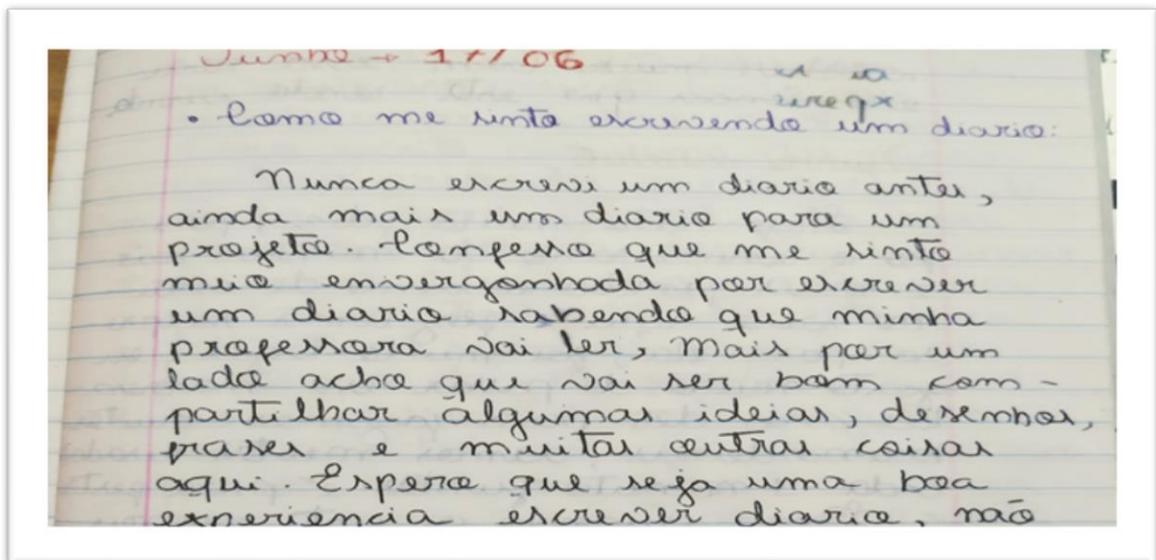


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

A capa do diário da aluna Tsuru⁶ expressa a primeira sensação ao ter um espaço, onde poderia registrar sua intimidade. Ao observarmos a capa, é possível perceber que, apesar de fazer uma referência à escola, quando desenha um ônibus, ela entende que o diário será um espaço onde poderá dizer coisas que não disse, pelo menos não num texto escolar.

Alguns dos alunos, diante do desafio de iniciar a escrita íntima, demonstraram insegurança por acharem que o texto seria lido pela professora e poderiam ser desaprovados pela forma como escrevem ou mesmo pelos pensamentos que expusessem. Ainda assim, conseguiram mostrar boas expectativas e entusiasmo por estarem registrando as narrativas de seus cotidianos. Outros, no entanto, não se mostraram muito animados de falar de si mesmos por não estarem acostumados a não ter um tema definido para escrever ou por acreditarem que suas histórias não são interessantes, como haviam dito nos questionários respondidos anteriormente.

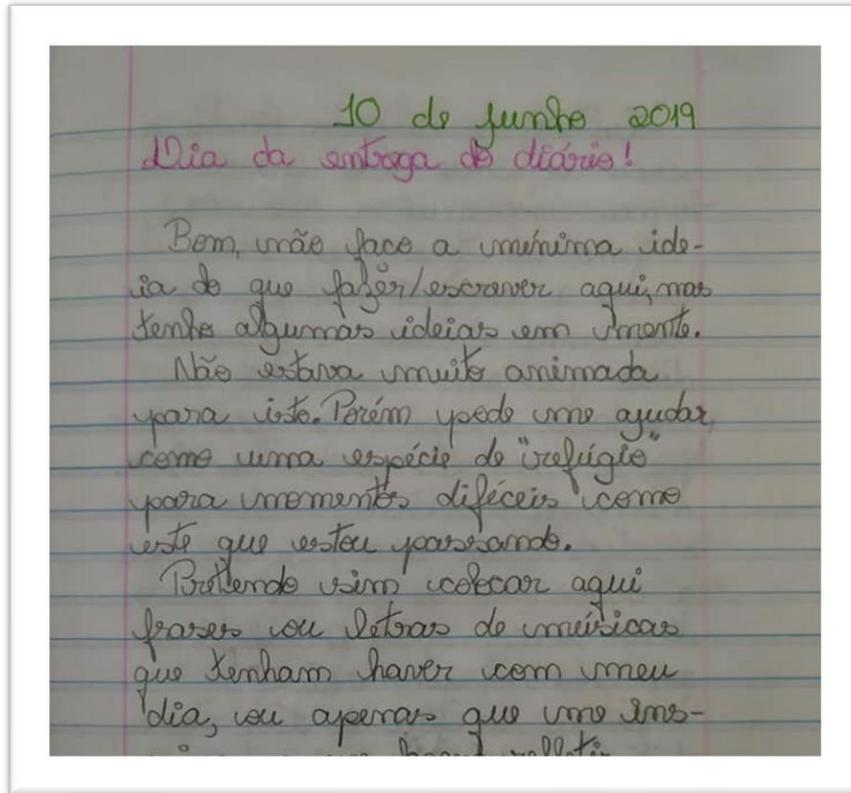
Foto 16: Página do diário da aluna “Aurora”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

⁶ Tsuru é uma ave sagrada do Japão. É o símbolo da saúde, da boa sorte, felicidade, longevidade e da fortuna.

Foto 17: Página do diário da aluna “Borboleta”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Na década de 80, alguns questionamentos acerca do ensino da língua materna foram levantados por Eulina Pacheco Lufti e mais tarde utilizados por Geraldí, que também se propôs a refletir sobre as práticas de leitura e escrita nas salas de aula. O ponto de partida tomado para iniciar as reflexões trazia os seguintes questionamentos: “Quem tem direito à fala?” e “E a escola?”

Para os autores, a aquisição da habilidade de falar, muitas vezes, é negada aos que têm menos poder aquisitivo, posto que a esses não são dadas as condições básicas necessárias para o desenvolvimento cognitivo, acesso à literatura e a cultura. Além disso, o silenciamento das vozes ocorre também por meio de rotinas exaustivas, programações de TV, que não colaboram para o desenvolvimento do pensamento crítico e posturas autoritárias as quais a grande massa é submetida diariamente, fazendo com que esses indivíduos assumam uma postura, frequentemente, passiva na sociedade.

A escola, por sua vez, reforça essa condição, quando desconsidera a história de cada um dos alunos, tentando impor um modelo de ensino que, sem se autocriticar,

estabelece verdades incontestáveis e exige o cumprimento de regras, sejam elas de conduta ou de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, resta a muitos desses indivíduos uma pequena chance de se tornarem ou serem reconhecidos como sujeitos da narrativa de suas próprias histórias.

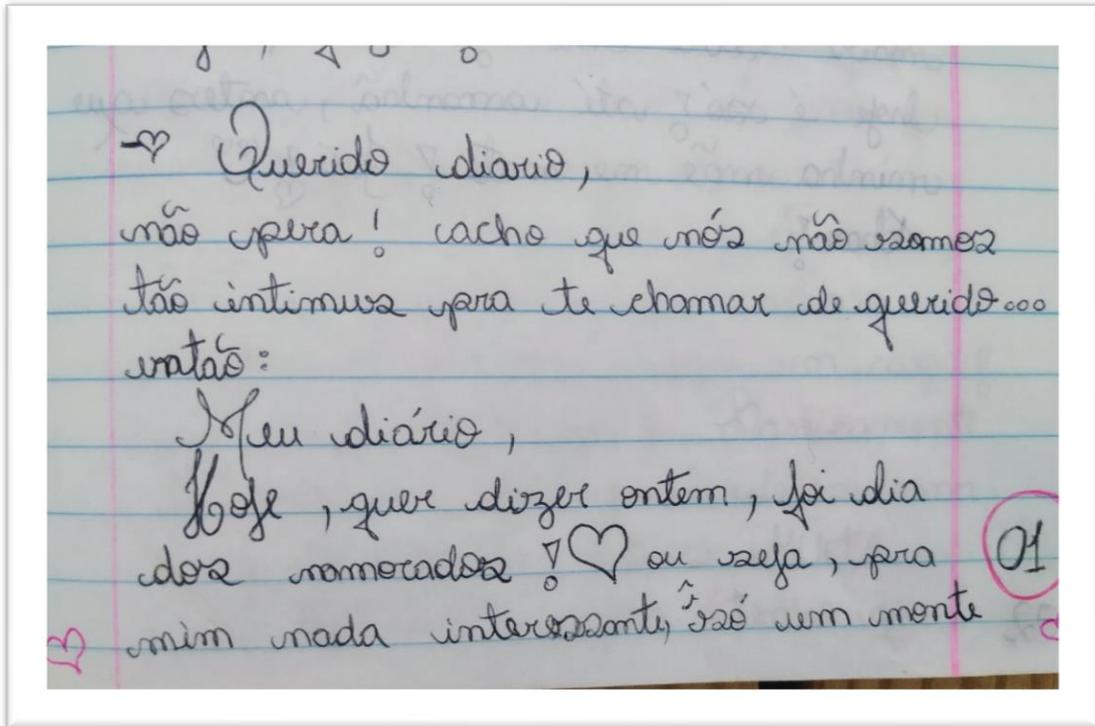
A insegurança por parte de alguns alunos é fruto do papel castrador que a escola assume e, por não serem vistos como possíveis autores ao longo de sua trajetória escolar, esses indivíduos não se sentem capazes de se assumirem como sujeitos do seu próprio discurso.

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. (GERALDI, 1997, p. 25)

Alguns alunos, ao iniciarem a escrita dos diários, revelaram a necessidade de expor ao interlocutor a singularidade de seus discursos, estabelecendo quase uma condição para relatar sua intimidade. Antes de fazer os primeiros registros do cotidiano, eles escreveram informações de si mesmos, que consideravam importantes para que o interlocutor pudesse compreendê-los e assim estivesse apto para acessar as intimidades que ali seriam expostas.

A escolha do interlocutor foi feita pelos próprios alunos, que poderiam optar por um nome qualquer, criar uma personalidade fictícia, como ocorreu no Diário de Anne Frank, que escrevia para sua amiga imaginária Kitty, ou ainda utilizar a própria professora como interlocutora.

Foto 18: Página 01 do diário da aluna "Tsuru".

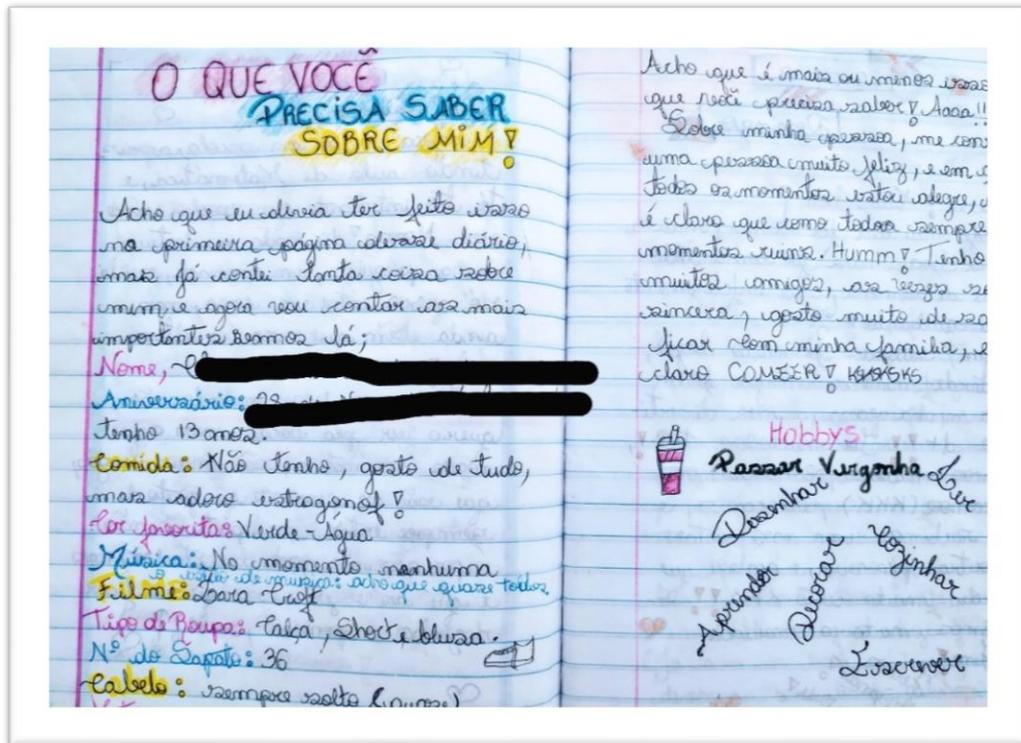


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Na primeira página, a aluna demonstra um conflito ao se dirigir ao interlocutor, o diário. Inicialmente, o chama de "querido", como convencionalmente as pessoas se dirigem aos seus diários íntimos, mas percebe que não há intimidade suficiente para que assim possa chamá-lo. Em seguida, ela reinicia a narrativa do dia, utilizando apenas o vocativo "Meu diário" para se dirigir ao interlocutor, deixando claro que, embora vá lhe contar algo pessoal, ainda há entre eles um certo distanciamento.

Em outro momento, depois de confidenciar vários acontecimentos de sua semana, a mesma aluna decide se apresentar formalmente ao seu interlocutor, escrevendo informações que, segundo ela, seriam importantes para ser compreendida.

Foto 19: Página do diário da aluna Tsuru.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

A necessidade de se apresentar ocorreu em outros diários como o da aluna “Céu”, uma aluna autista, que se expressa melhor por meio de desenhos que pela escrita. Na primeira página do diário, ela desenhou um globo, simbolizando o mundo e afirmando que o diário era o mundo dela.

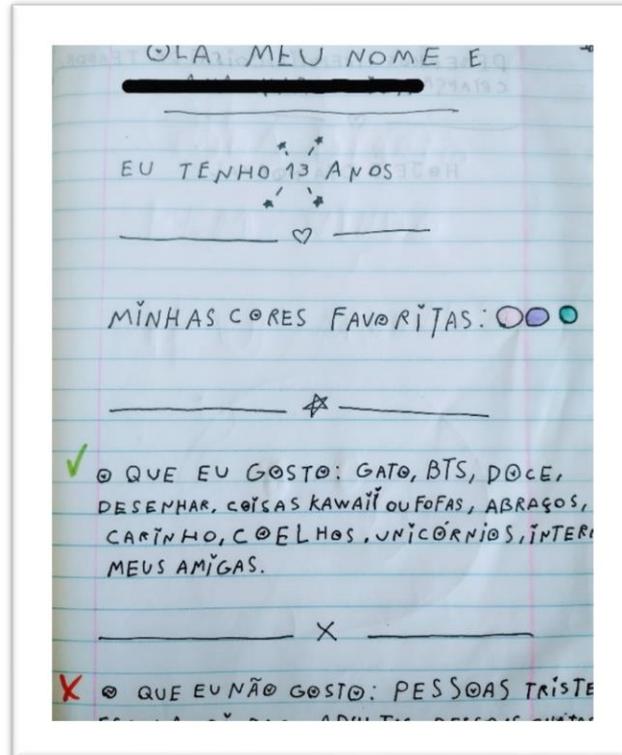
Foto 20: Imagem da primeira página do diário da aluna “Céu”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Na página seguinte, a mesma aluna também fez uma pequena apresentação de si mesma, informando ao interlocutor sobre seus gostos pessoais.

Foto 21: Página do diário da aluna “Céu”

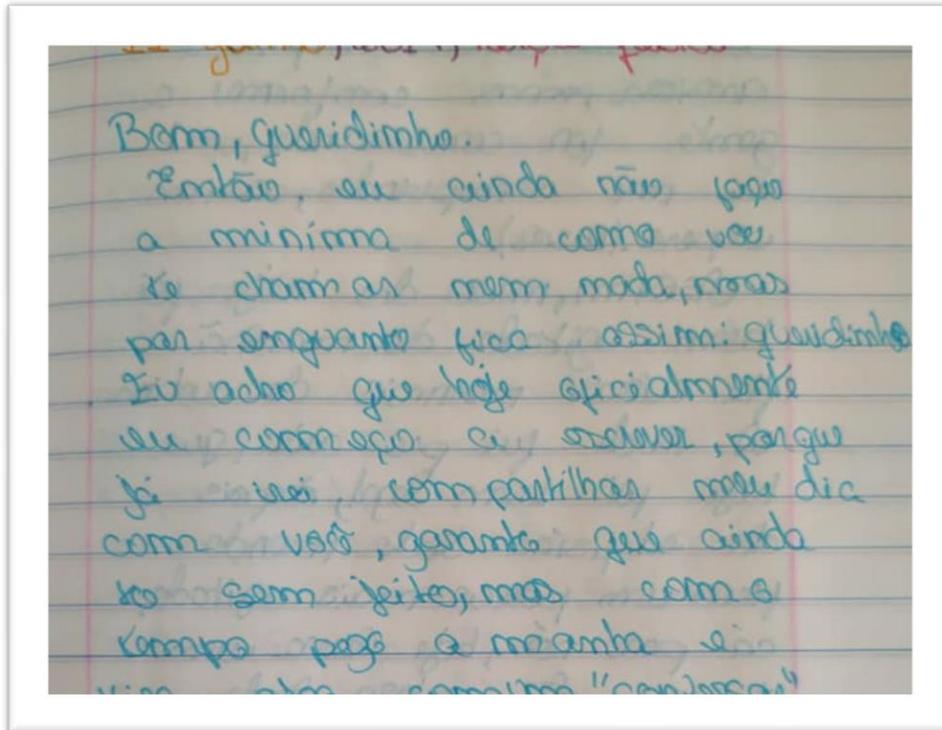


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Para Bakhtin, tudo o que é dito é dito a alguém e, por isso, o conteúdo original do enunciado deixa de existir quando se encontra com o destinatário, que se torna um coautor do enunciado no momento em que o recebe. Esse interlocutor/ destinatário pode ser um suposto ou pode ser quem de fato lê o texto.

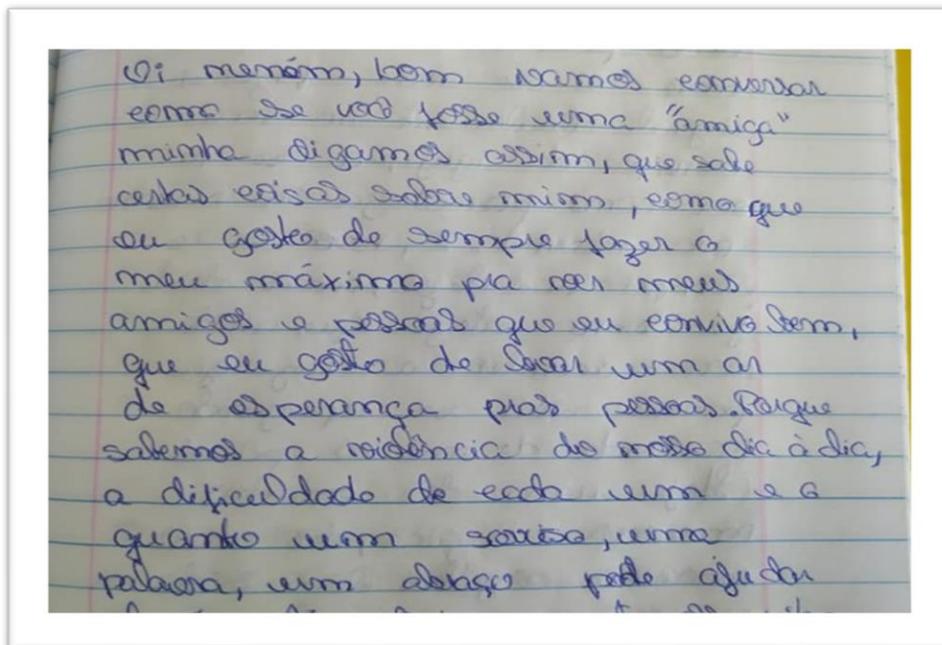
No caso dos diários, percebe-se que havia uma preocupação, por parte dos alunos, em relação aos dois possíveis destinatários, o diário, que seria o suposto destinatário e a professora, que seria o destinatário real, uma vez que eles sabiam que o texto, em algum momento, seria lido por ela. A necessidade de se apresentar ao interlocutor ou destinatário, descrevendo gostos pessoais e traços de personalidade poderiam revelar, nesse contexto, a intenção de fazer com que o interlocutor, sobretudo o real, se aproximasse afetivamente e conseguisse identificar não somente a voz do autor, mas também a pessoa do autor.

Foto 22: Página do diário de “Margarida”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 23: Página do diário da aluna “Margarida”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

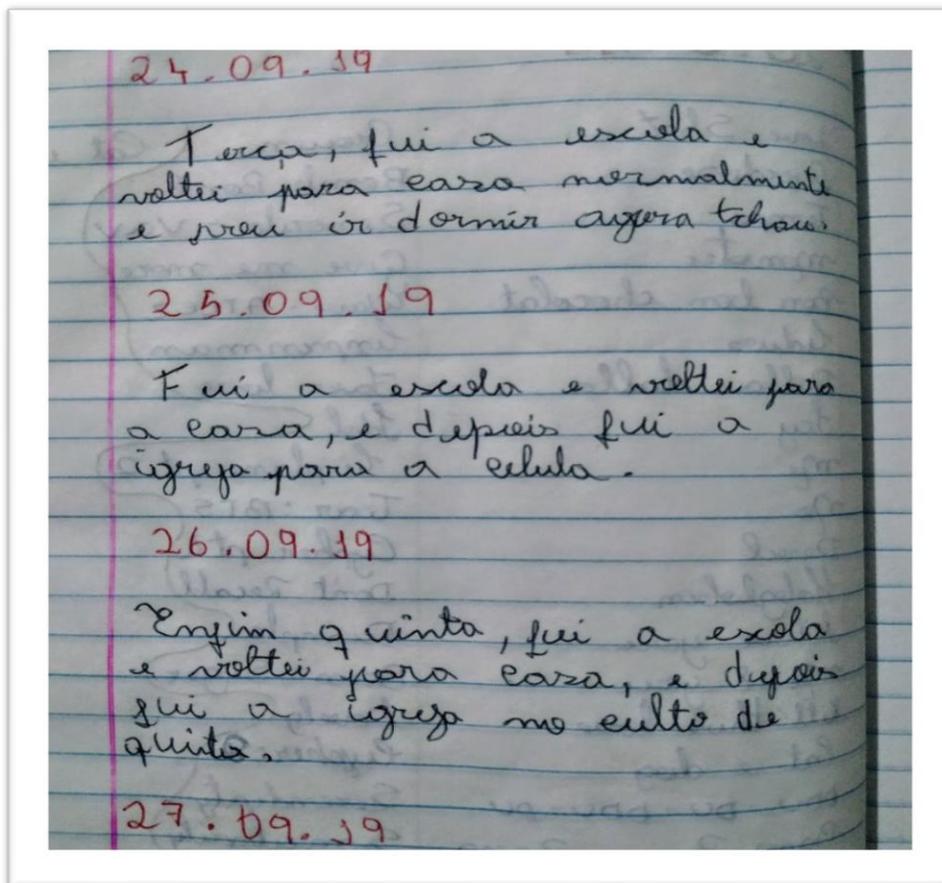
A aluna ‘Margarida’, mesmo assumindo que, a partir desse primeiro contato, contará detalhes do seu dia a dia diz não saber como iniciar o diálogo. No vocativo “queridinho”, o diminutivo que expressa afetividade, muitas vezes, foi utilizado,

ironicamente, para demonstrar o constrangimento de não saber como deveria tratar seu interlocutor. Somente após meses de escrita, a aluna decidiu conferir o status de amiga ao diário, posto que já havia lhe confiado algumas particularidades.

5.1.2 Contando segredos

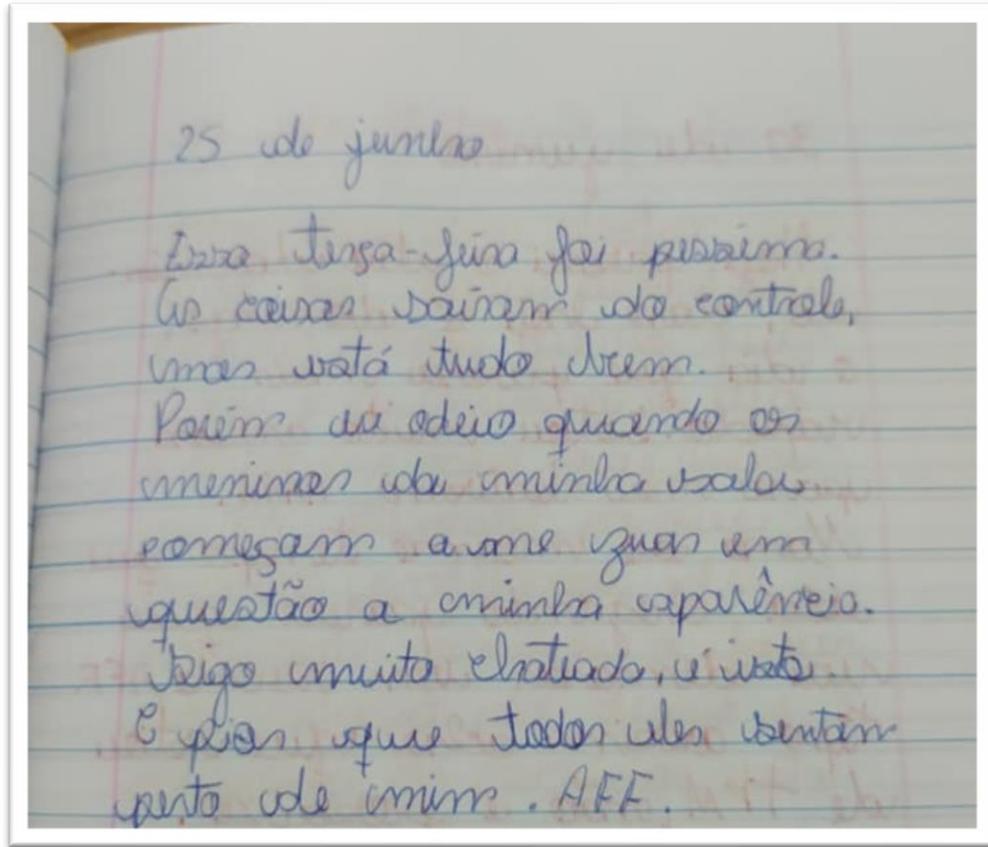
Muitos alunos alegaram no início da escrita do diário que não sabiam se seriam capazes de expor o que sentiam ou pensavam. Alguns demoraram bastante para conseguir relatar sentimentos ou contar coisas íntimas. As primeiras páginas dos diários relatavam rotinas de maneira mecânica, pois ainda consideravam a escrita apenas uma tarefa a ser cumprida.

Foto 24: Página do diário da aluna “Colibri”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 25: Página do diário da aluna "Lavanda"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

No diário da aluna "Lavanda", observamos que há vários desabafos, contando como se sente ao ser ridicularizada por colegas da turma. O primeiro relato foi feito em junho, mês em que alunos receberam o diário. Depois disso, a aluna ficou um tempo sem escrever, e, quando retomou a escrita, em novembro, relatou um outro episódio em que se sentiu encarada por garotas de outra sala.

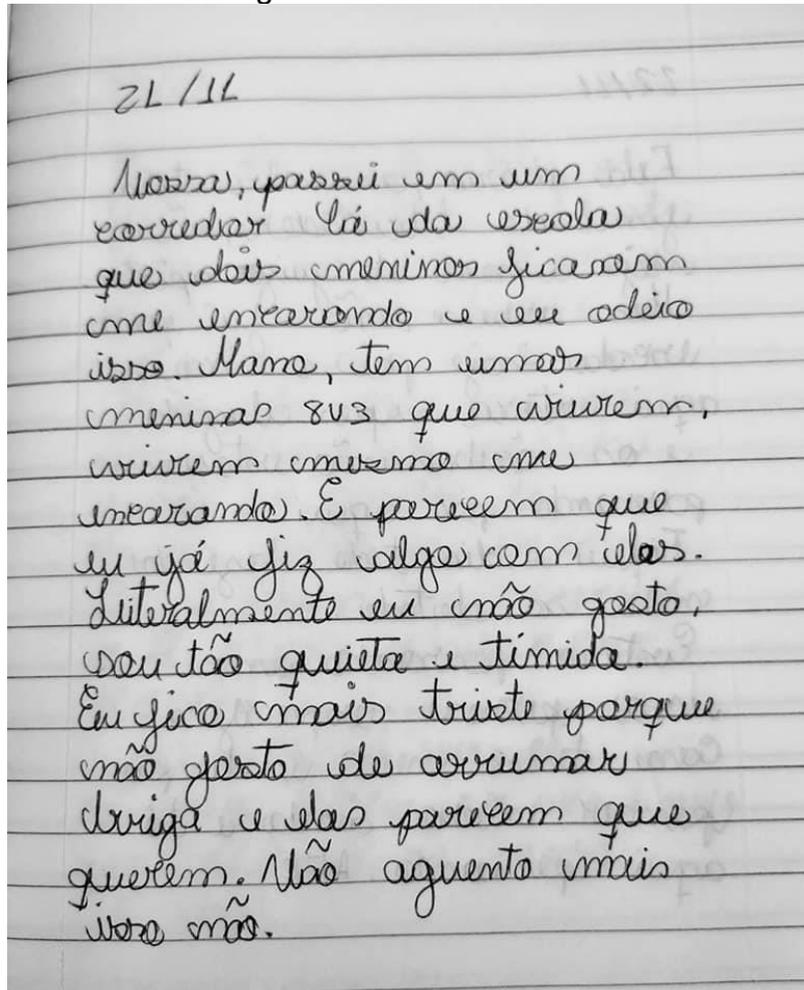
A adolescência é uma fase em que a dificuldade de ordenar as palavras faz com que muitos não consigam externar seus sentimentos, por terem medo do julgamento alheio, ou pela incerteza de que serão compreendidos. Por isso, muitos preferem se calar ou evitar situações em que possam ser confrontados.

Na escola, é comum que alunos vítimas bullying⁷, em vez de pedir ajuda, prefiram se afastar do grupo e, em alguns casos, até mesmo da escola. É possível perceber que,

⁷ Bullying é uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo.

além do comportamento das colegas, a maneira como ela mesma se enxerga provocava a sensação de sufocamento, que, em diversos momentos, como ela relata em outros trechos, fizeram com que ela perdesse a vontade de ir à escola.

Foto 26: Página do diário da aluna “Lavanda”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

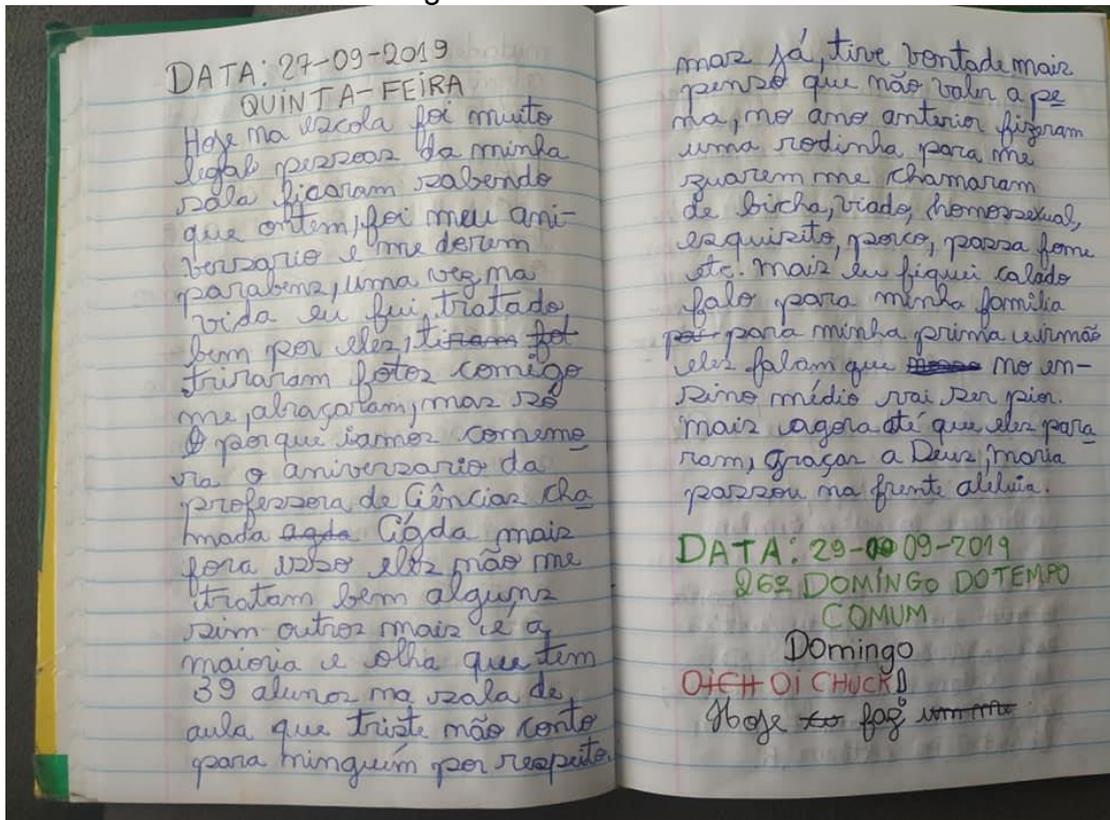
A turma em que foi realizada a pesquisa é composta por alunos que estudam juntos há pelo menos 3 anos. Alguns fizeram juntos também o Ensino Fundamental I, já que a maioria mora no mesmo bairro ou em bairros próximos. Por estarem há tanto tempo juntos, alguns aspectos relacionados a convivência tornam-se mais fáceis, como o ritmo das aulas, o entrosamento e a intimidade entre eles, por exemplo. Por outro lado, as dificuldades de relacionamento entre alguns, somadas às mudanças próprias da adolescência podem ser acentuadas, acarretando assim a recorrência de bullying.

Foto 27: Capa e verso do diário do aluno "Cacto"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 28: Pagina do diário do aluno "Cacto"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

O diário do aluno "Cacto" foi utilizado de diversas formas ao longo do período de escrita. Na capa, ele deixa explícito que o diário é de um católico e, ao longo dos

registros do seu cotidiano, faz várias anotações de Salmos e resumos de sermões. Por algum tempo ele chamou o diário de “Pitter”, depois decidiu que o chamaria de “Chuck”. A esse interlocutor ele contou como se sentia em relação a turma com quem estuda há 3 anos. Ele diz que o dia 27/09 foi um dia legal, pois os colegas o abraçaram, tiraram fotos com ele e o parabenizaram ao saberem que seu aniversário havia sido naquela semana, mas que, geralmente, não se sente acolhido pela turma que o trata com desprezo. “Cacto” conta ainda que prefere se calar por acreditar que não vale a pena reclamar e relembra um episódio em que foi agredido verbalmente por vários colegas da turma que, inclusive, foram homofóbicos.

A questão da descoberta da própria sexualidade, a necessidade de reafirmação, dúvidas e inseguranças a respeito da própria orientação sexual são confidenciados ao longo dos meses de escrita.

Geraldi (1997) afirma que o homem não é só cogitatio (pensamento asséptico do mundo) e que a linguagem não é só pensamento. Sendo assim entendida, a linguagem não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um trabalho. Percebemos que “Cacto”, ao colocar a religião que pratica na capa de seu diário e se posicionar dentro do grupo “LGBTQ”⁸ no verso, engenhosamente, escolheu as palavras para demonstrar, desde a capa de seu diário, que ali seriam postos os conflitos internos com os quais estava lidando.

⁸ Atualizada para LGBTQIAP+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli e mais. Lésbicas e pessoas gays são pessoas que sentem atração pelo mesmo gênero, e por pessoas que consideram seus gêneros parecidos. <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap>

Foto 29: Página do diário de "Cacto"

DATA: ~~09~~ 15-09-2019
 DOMINGO
 na celebração de hoje o evangelho falava sobre os publicanos e pecadores. O Evangelho foi LC 15,1-32. O Salmo foi o Sl 50(51)
 R. Vou agora levantar-me, volto à casa do meu pai.
 1. Tende piedade, ó meu Deus, misericórdias! Na imensidão

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Foto 30: Página do diário de "Cacto"

do vosso amor, purificai-me, lavaí-me todo interior do pecado e apagai completamente a minha culpa! R.

2. Criai em mim um coração que seja puro, dai-me de mais um espírito decidido. O Senhor, não me aparteis de vossa face, nem retireis de mim o vosso Santo Espírito! R.

3. Abriu Abri meus lábios, ó Senhor, para cantar, e minha boca anunciará vossas louros! Meu sacrifício é minha alma penitente, não desprezeis um coração arrependido! R.

Eu estou confuso em relação a minha sexualidade e este salmo me tocou eu tenho medo me relaciona com garotos mais eu sinto atração por garotos eu acho que sou GAY e na estrofe 1 do salmo relata um pouco do que eu sinto, minha família e preconceituosa principalmente minha avó eu sempre me sinto assim, mas nunca contei para ninguém só para minha catequista da igreja que falou que se for para eu ser vai ser e falou para eu ir e se não quero ser assim, pedir a Deus para tira isso da minha cabeça, mais eu sempre faço isso.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Nas páginas do diário no dia 15/09, o aluno faz uma reflexão a partir do Salmo que foi lido durante uma missa e afirma que o primeiro verso, uma súplica do salmista, expressa o que sente "Tende piedade de mim, senhor, na imensidão do seu amor,

purificai-me, limpai-me todo inteiro do pecado e apagai completamente a minha culpa”. Ele demonstra o quanto se sente culpado pela própria orientação sexual e fala da angústia por não saber lidar com o preconceito.

Muitas vezes o professor não tem conhecimento dos processos pelos quais cada aluno está passando, desconsidera a história de cada indivíduo e espera que todos dentro de uma mesma sala tenham resultados iguais.

Freire (1996) aponta a necessidade da afetividade no processo de educação e afirma que, enquanto professores, é preciso querer o bem de nossos alunos sem, no entanto, deixar de ser ético e compreender as limitações impostas pelo papel docente. Ao professor cabe também o entendimento da linha tênue entre ser dedicado, amoroso e disposto a ouvir e sem comprometer a prática docente.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 72.)

Cunha (2008) também assinala a importância da afetividade no processo educacional como forma de compreender comportamentos que dificultam a aprendizagem.

O afeto, sendo em qualquer que seja a circunstância, é o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares, que muitas vezes estão fechados as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispensam, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos, na escola hoje em dia seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz. (CUNHA, 2008, p.51)

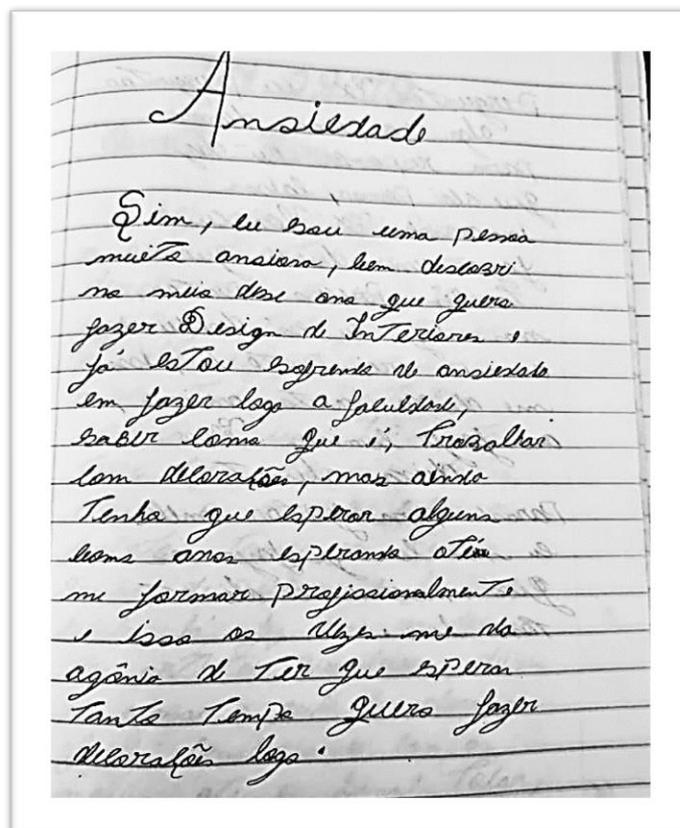
Nos relatos dos diários, foi possível perceber que vários alunos, tantas vezes tão dispersos ou sem apresentar resultados suficientes nas avaliações, estão apenas refletindo dificuldades pelas quais atravessam no âmbito pessoal. Estar aberto a escutar esses indivíduos e possibilitar, de alguma forma, que eles possam refletir sobre sua vida pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Ao relatarem os conflitos pelos quais estavam passando, esses alunos sinalizaram que precisavam de ajuda, se abriram para o diálogo tanto com o interlocutor quanto consigo mesmos, organizando, reorganizando e refletindo sobre o que sentiam e sobre o que escreveram.

Nas redações escolares, é comum que os alunos se achem incapazes de dissertar sobre temas que são complexos, mas fazem parte de seus cotidianos. Quando falam desses mesmos assuntos, no âmbito pessoal, se sentem mais aptos e seguros para escrever e até mesmo para se posicionar a respeito.

Isso acontece porque, ao solicitar um texto de opinião, por exemplo, o professor leva em consideração muito mais o domínio dos aspectos técnicos e formais da língua que de fato o que o aluno sabe e o que quer dizer sobre o tema proposto.

Foto 31: Página do diário da aluna “Pétala”.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Nesta página do diário, a aluna dá o título de “Ansiedade” ao próprio relato para contar como se sente em relação aos planos para a futura profissão de Designer de interiores. Ela diz que a espera a deixa agoniada. Assim como Pétala, outros alunos escreveram sobre não saber lidar com as incertezas do futuro, um sentimento tipicamente adolescente e que apareceu recorrentemente em vários contextos relatados por eles.

Essa mesma aluna, que, inclusive, tem bastante habilidade para desenhar, em outra página do diário, já havia contado que se interessa por decoração e listado alguns estilos. Apesar de utilizar o diário para registrar as emoções, em várias páginas o utilizou como bloco de anotações para registrar as pesquisas feitas sobre temas que lhe interessam.

Foto 32: Página do diário da aluna “Pétala”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

O mesmo aconteceu em outros diários como o da aluna “Dália” que utilizou o diário para falar sobre o tema do “Outubro Rosa”⁹. Ela faz uma pequena definição do que

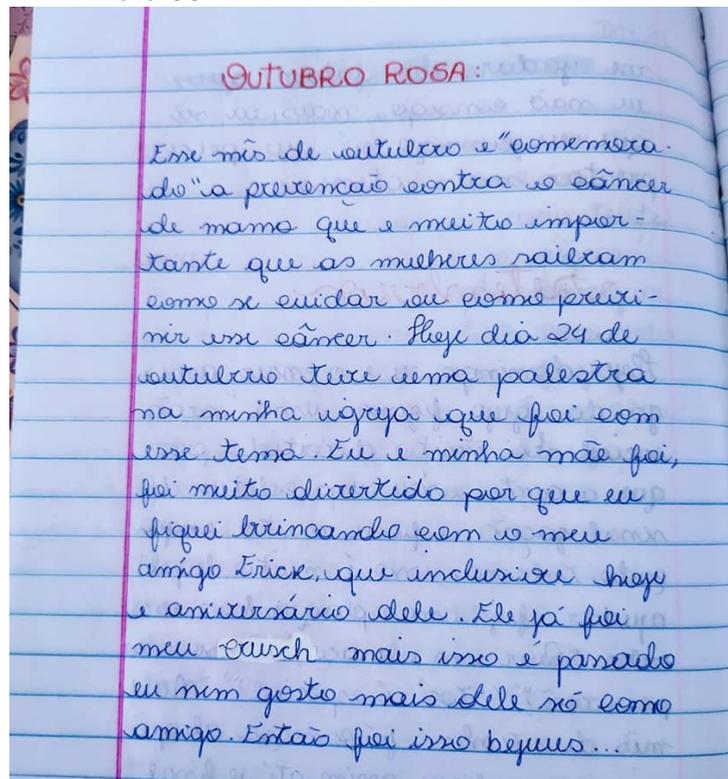
⁹ Movimento internacional de conscientização para o controle do câncer de mama, o “Outubro Rosa” foi criado no início da década de 1990 pela Fundação Susan G. Komen for the Cure. A data é celebrada anualmente, com o objetivo de compartilhar informações e promover a conscientização sobre a doença; proporcionar maior acesso aos serviços de diagnóstico e de tratamento e contribuir para a redução da mortalidade. <https://www.inca.gov.br/assuntos/outubro-rosa>

seria a comemoração, para só então contar como foi o seu dia divertido ao lado de sua mãe e também confidenciar que brincou com seu antigo “crush”¹⁰, que agora é só um amigo.

Percebemos que falar sobre a temática da conscientização do câncer funcionou apenas como um plano de fundo para escrever sobre o que realmente lhe interessava.

A aluna Céu, numa das páginas de seu diário, ousou definir o que seria um Crush, um tema que surgiu em vários diários e que, segundo ela, é alguém de quem você gosta ou que gostará de você.

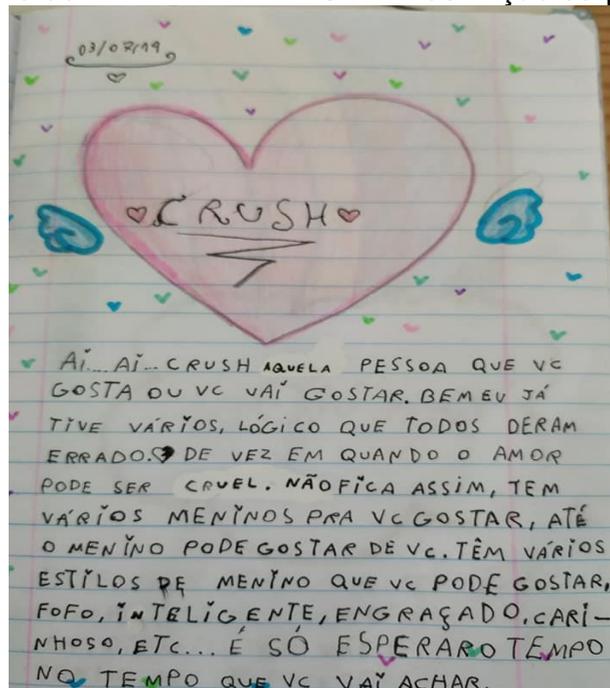
Foto 33: Foto do diário da aluna “Dália”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

¹⁰ Crush é a palavra utilizada para designar o menino/ ou menina por quem se interessam ou com quem algum relacionamento amoroso.

Foto 348: Foto do diário da aluna "Céu" – definição da palavra Crush



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

5.1.3 A linguagem nos diários e o aparecimento de outros gêneros

Nenhum aluno chega à escola sem algum conhecimento a respeito da própria língua. Entretanto, é comum que muitos digam que não sabem português ou que não são bons com português. Uma das justificativas para não escreverem ou redigirem respostas bem curtas em questões discursivas, geralmente, é não saber escrever. Ora, como seria possível um aluno chegar ao 8º ano sem saber escrever?

Na verdade, o que se percebe é que muitos não se sentem seguros quanto ao domínio do padrão da língua, que sempre foi priorizado pela escola. Muitas vezes, ignorando totalmente o conhecimento que esses indivíduos têm sobre a língua, bem como das variações linguísticas, que são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo existentes, os alunos são mal avaliados e sua maneira de se expressar é considerada errada.

Se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. Consequências: os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados (embora as instituições não pensem assim). (GERALDI, 1997, p.31)

Foto 35: Página do diário da aluna “Rosa”

5 7 19

Coé, rapaz perdi meu outro diário mané, fiquei puta. Sabe Deus onde tá, comprei essa agenda pra colocar no lugar do outro. Hoje sexta-feira um dia católico, mas é o último dia da semana graças ao nosso bom Deus né, acho que estou gostando de um menino, mas também acho que não pq sinto que não gosto de ninguém. Ultimamente sinto que tem dentro de mim tá uma bagunça e eu não sei como arrumar. Sla tô uma confusão.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

A aluna Rosa, ao começar a escrever, se dirige ao interlocutor como “Rapaz”. Antes disso, ela utiliza a expressão “Coé”, que seria equivalente a “Qual é” e depois a gíria “mané”, que seria bobo, pouco inteligente. O uso de gírias é bastante comum entre adolescentes e, muitas vezes, ampliado pelo uso constante da internet, que permite que conheçam e utilizem gírias e expressões até mesmo de outras regiões. A escolha pelo uso dessas gírias demonstra que a aluna se sentia próxima de seu interlocutor, por isso, não deixou de usar palavras as quais está acostumada.

A insistência de que a escola deve priorizar o ensino do padrão da língua, frequentemente, é reforçada pela sociedade. Existe uma ideia de as variantes que se distanciam do padrão da língua, como as gírias, por exemplo, não sejam suficientemente boas e deveriam ser banidas de qualquer contexto.

organizada. Sendo assim, cabe a escola o papel de corrigir esses erros, ensinando o padrão. Na prática, o aluno, ao sentir que não alcançará aquilo que se espera dele, reprime sua fala e sua escrita, como aconteceu com o aluno Sabiá que escreveu, no máximo, duas páginas depois dessa.

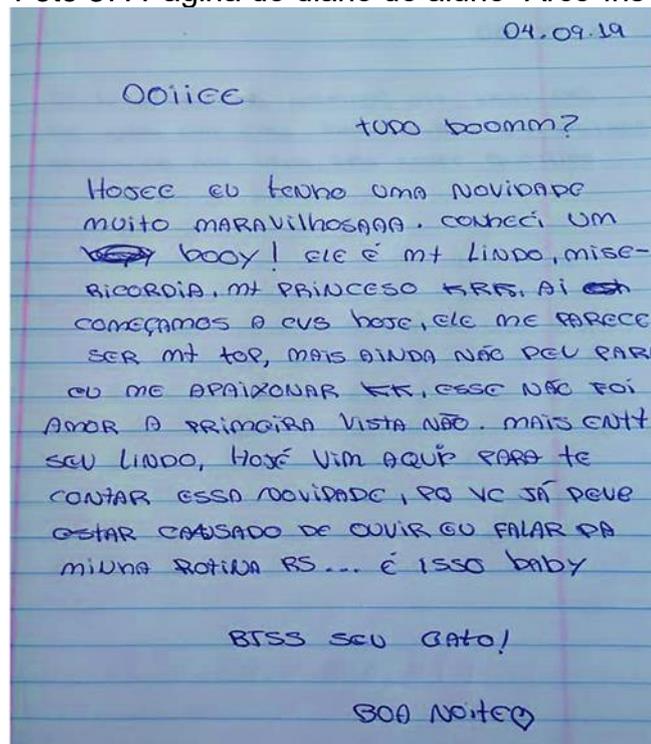
Geraldi (1997) afirma que o professor é um mediador, cujo papel é ensinar algo de maneira que o outro reconheça o porquê da necessidade daquilo que ensinamos e que a língua é uma prática social. Por isso, faz-se necessário que o ensino seja realizado dentro de um contexto, uma vez que a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Ao propor a atividade de escrever em diários, os alunos foram convidados a participar de um jogo de interlocução, em que o que mais interessava não era a avaliação do quanto dominavam o padrão da língua, mas sim mostrar o que queriam e o que sabiam sobre assuntos diversos, inclusive sobre si mesmos.

A escola, muitas vezes, não possibilita ao aluno discorrer sobre a vida e, principalmente, suas próprias vidas. As avaliações oficiais não oferecem espaços para que os estudantes se coloquem. Tudo é muito técnico, as questões são objetivas e assim, constantemente, acontece o abafamento da vida desses indivíduos.

Entretanto, a escrita íntima criou uma ambiência de fala e de escuta que contribuiu para que o movimento dialógico florescesse e para que cada aluno pudesse falar sobre si, sobre seus anseios, frustrações, suas histórias e imprimir suas opiniões.

Foto 37: Página do diário do aluno “Arco-íris”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

No diário do aluno “Arco-íris”, o relato é iniciado com a saudação “Ooiee”. A repetição das vogais foi utilizada para que o interlocutor pudesse perceber o nível de empolgação com a qual o aluno escrevia. O mesmo recurso foi utilizado em outras palavras como “boomm”, “hojee”, “maravilhosaa”, na tentativa de intensificar as emoções, mas também denotam uma característica bastante peculiar do próprio falante, que tenta estabelecer intimidade com seu interlocutor, permitindo que ele tenha acesso às expressões que ele utiliza dentro do grupo ao qual pertence. Além disso, em outros momentos, ele utiliza abreviações tipicamente adotadas em conversas virtuais. Muitas dessas características inerentes a quem produz o enunciado são suprimidas na escrita por não se enquadrarem naquilo que é considerado correto.

Conforme afirma Geraldi (1997), existem questões políticas que envolvem o ensino de Língua portuguesa, que fazem com que as gramáticas considerem como corretas apenas as manifestações escritas e excluam a fala, mesmo sabendo que a escrita é posterior à fala e construída sobre ela. A escrita elegida é aquela que se enquadra dentro dos moldes literários, ou melhor, dentro do que se considera literatura para uma parcela da sociedade e da academia que reconhece apenas os clássicos. Assim,

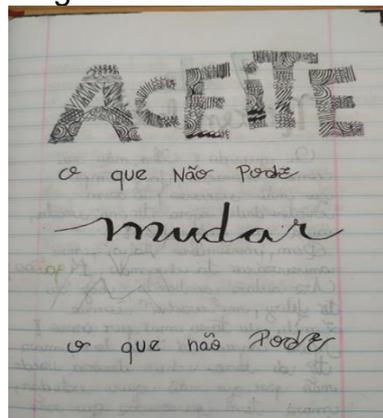
as variações da língua, bem como os que as utilizam sofrem preconceito e são considerados como desprovidos de cultura.

A escola, entretanto, precisa possibilitar que o ensino de língua materna proporcione ao aluno o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua como instrumento de comunicação, com todas as suas variedades, sociais, regionais e situacionais.

O objetivo do professor de ensino da língua materna não é propor ações voltadas para a metalinguagem, falar da língua em aulas de Língua Portuguesa, mas sim criar condições para que os estudantes produzam textos orais e escritos (enunciados), que possam aprender a ler com produção de efeitos de sentidos, estabelecer um diálogo aluno-autor em pé de igualdade tecendo outros textos.

Nos diários, ao se sentirem autores daquilo que escreviam, em vários momentos os alunos esqueceram da arbitrariedade que tantas vezes é imposta à linguagem escrita para produzir textos de diversos gêneros, sem que houvesse uma explicação prévia ou uma aula destinada a um determinado gênero. Eles sabiam exatamente onde usariam e para quê utilizariam cada um deles.

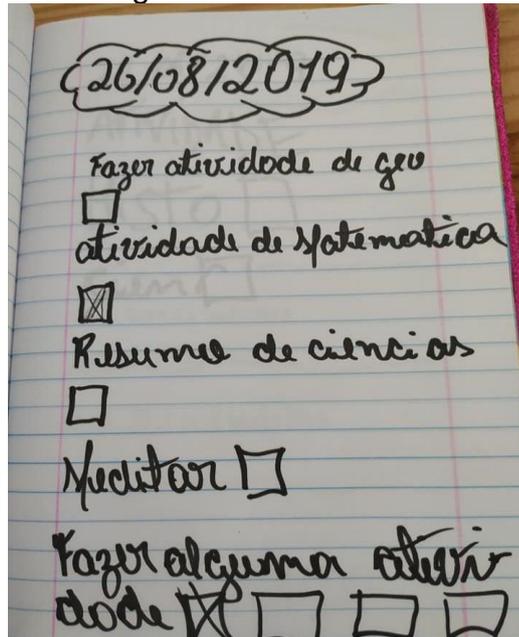
Foto 38: Página do diário da aluna "Estrela"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

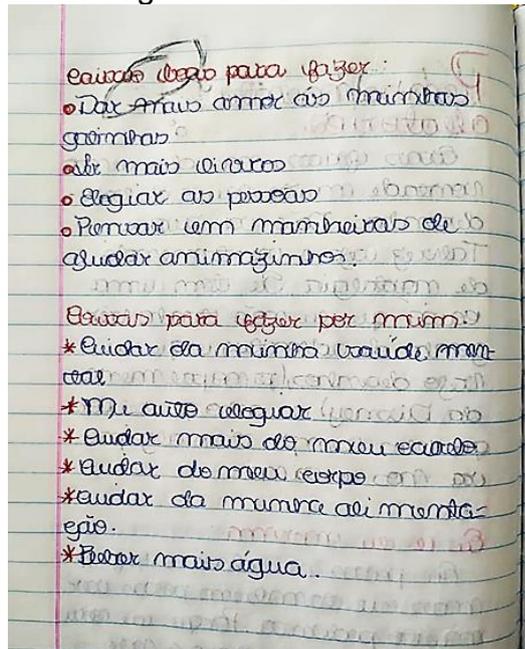
No diário da aluna "Estrela", percebemos que após alguns dias de relato sempre havia uma página como espécie de cartaz com frases motivacionais para encorajar a si mesma. Alguns utilizaram o diário como agenda para anotar as atividades do cotidiano ou para estabelecer metas de curto ou de longo prazo.

Foto 39: Página do diário da aluna "Tulipa"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

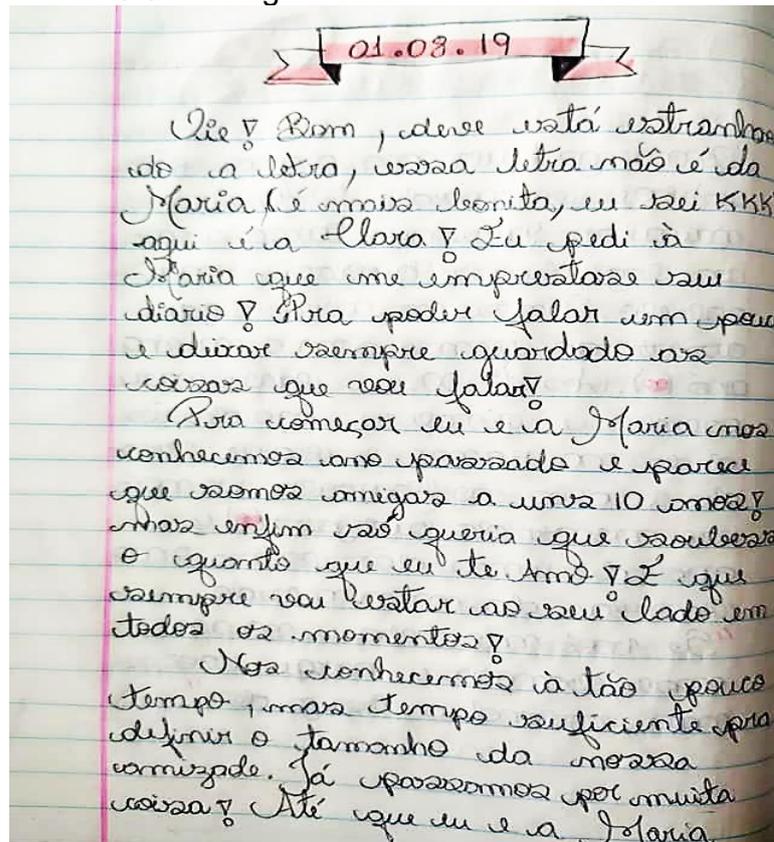
Foto 40: Página do diário a aluna "Pérola"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Outro aspecto que chamou a atenção no diário de algumas alunas foi a utilização do espaço para a escrita de depoimentos. Uma aluna abria o seu diário e dava licença para que outra colega falasse sobre ela. Em outra página do diário da aluna Pérola, há uma narrativa feita pela colega (Tsuru) contando como se conheceram.

Foto 41: Página do diário a aluna "Pérola"



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Após contar como se conheceram, a colega faz uma declaração à Pérola. Nessa situação foi interessante observar que, embora ali fosse um espaço destinado para a escrita pessoal, onde o aluno poderia escrever sua própria história, segundo o seu ponto de vista, a aluna abriu um espaço para que a colega pudesse contar algo sobre ela a partir de uma outra perspectiva. Fazendo que a história contada tivesse duas autoras.

5.1.4 Indícios de autoria nos diários

Cada história, cada relato e cada uma das anotações, apresentaram características únicas, fazendo com que cada diário também fosse único. Apesar de serem alunos com a mesma faixa etária, vivenciando experiências similares em seus cotidianos, a maneira como se expressam, percebem o mundo e como discorrem sobre os fatos é singular.

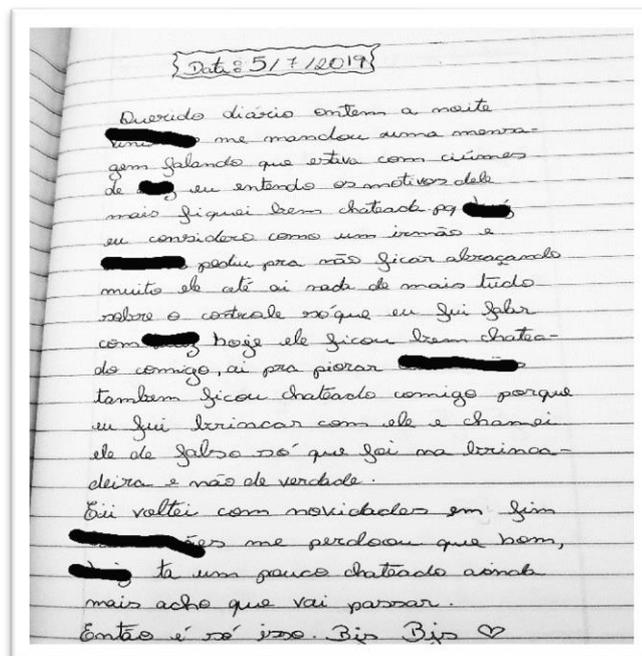
Possenti (2002) afirma que a qualidade de um texto só pode ser avaliada em termos

termos discursivos, ou seja, a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – isto é, num discurso – que lhe dê sentido. Sendo assim, um texto bom seria aquele em que se possa perceber a singularidade do discurso e a tomada de posição de quem produz o enunciado.

O autor faz ainda algumas afirmações para provocar uma reflexão que permita a percepção dos indícios de autoria nos textos escolares. A primeira delas diz que um texto não deve apenas satisfazer exigências de ordem gramatical, ou seja, não ter problemas de ortografia. A segunda afirmação do autor diz respeito aos aspectos textuais que envolvem noções de coesão e de coerência. Muitas vezes, pelo uso de elementos de coesão que atendam às exigências gramaticais, perde-se a emoção do texto. Obtemos um texto “correto”, porém insosso.

Para Possenti, as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, lido do texto ou da gramática e, portanto, impossíveis de serem encontradas numa lista predeterminada. Quando um texto se relaciona com outro, dando voz a outros enunciadores, por exemplo, os indícios de autoria podem ser ampliados.

Foto 42: Página do diário de “Bromélia”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Na página do diário da aluna Bromélia, podemos ver a influência de várias vozes que constroem a narrativa. Ela pretende contar que o namorado sentiu ciúmes de um amigo e que isso a entristeceu, mas para contar o fato ela incluiu todas as vozes envolvidas na história: a voz do namorado, a voz do amigo, que seria o motivo dos ciúmes, a voz do amigo conselheiro e a voz dela mesma.

O discurso da aluna é construído a partir das falas de cada um dos envolvidos, sem deixar, no entanto, de transparecer o que ela mesma pensava da situação. Notamos isso, quando, por exemplo, ela conta que o namorado escreveu na mensagem que lhe enviou e em seguida diz “entendo, mas fiquei chateada”; “até aí tudo bem” ou quando diz “aí para piorar”.

Essas marcas e escolhas de recursos linguísticos que produzem sentido quando agenciados dentro de um determinado contexto são, segundo Possenti afirma, o que fazem com que um texto apresente indícios de autoria.

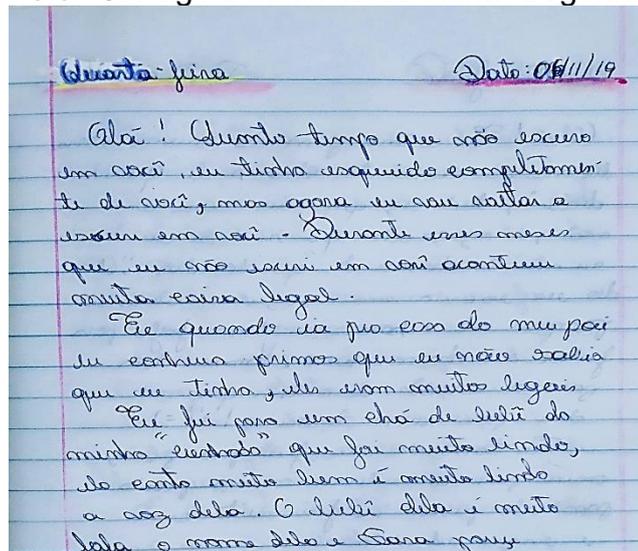
6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

Nesta seção, tomo a liberdade de utilizar também a 1ª pessoa do singular para apresentar as conclusões as quais chegamos no fim desta pesquisa.

Através do Gênero diário, propusemos uma situação concreta para que os alunos pudessem se expressar, contando histórias de seus cotidianos, dentro e fora da escola, e relatos de memórias passadas que pudessem aparecer. Observamos, ao longo de todo o período de escrita, que teve início no dia 10 de junho, quando receberam os cadernos, que cada aluno teve uma percepção diferente acerca da produção dos diários. Alguns alunos estavam aguardando ansiosamente para começar a escrever e outros nem tanto, por isso demoraram um pouco mais para fazer o primeiro registro.

A ideia era que os registros fossem feitos diariamente. No entanto, vários alunos não conseguiram manter uma frequência de escrita, esqueciam, sentiam preguiça de escrever ou deixavam de registrar acontecimentos que, segundo eles, não eram interessantes o suficiente para serem guardados.

Foto 43: Página do diário da aluna “Begônia”

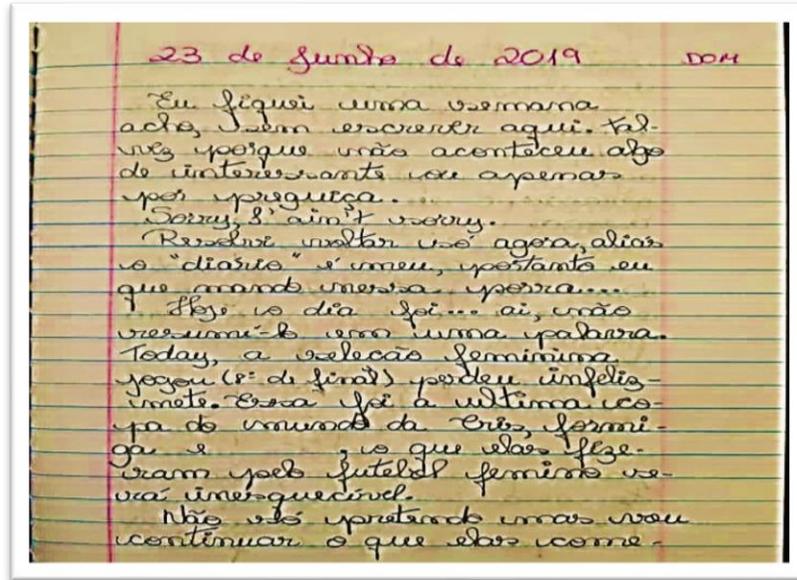


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Conforme o que Lejeune (2008) afirma, o diário pode ser utilizado por um período específico ou para uma finalidade específica. Nesta pesquisa, os alunos estavam cientes de que os registros seriam lidos dentro de um período de 6 meses. Nesse

tempo, alguns aproveitaram para relatar suas intimidades, expor seus pontos de vistas e investiram na escrita. Todavia, é importante dizer que nem todos os alunos se dedicaram com o mesmo empenho.

Foto 44: Página do diário da aluna “Borboleta”



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

Borboleta: *Eu fiquei uma semana, acho que sem escrever aqui. Talvez porque não aconteceu algo de interessante ou apenas por preguiça...*

Sorry, l'aint sorry.

Resolvi voltar, portanto, eu que mando nessa...porra...

Hoje o dia foi...ai, então resumi-lo em uma palavra.

Today, a seleção feminina jogou (8ª de final) perdeu infelizmente. Essa foi a última copa do mundo da Cris, formiga...e... o que elas fizeram pelo futebol feminino será inesquecível.

Não só pretendo, mas vou continuar o que elas começaram.

Embora o objetivo inicial não fosse avaliar os alunos e atribuir nota à escrita, até mesmo pela subjetividade que a tarefa implicava, foi necessário estabelecer alguns critérios de avaliação para que eles pudessem entender que se tratava também de um trabalho escolar e também para motivá-los a manter a escrita.

Em geral, os alunos estão sempre preocupados em alcançar a média trimestral. Inclusive, alguns deles, quando conseguem alcançar o mínimo, deixam de cumprir as atividades propostas ou fazem com um certo desleixo. Como já foi dito, uma das

maiores preocupações era saber se a escrita traria o benefício da nota e qual a frequência seria necessária para que alcançassem o mínimo.

Esperávamos, a partir dessa proposta, que os alunos tivessem um espaço para desabafar e contar suas angústias, mas, para alguns, o medo de se expor a um possível julgamento foi um impeditivo para que se colocassem com mais transparência. Em vários diários, quando sentiam que estavam se expondo demais, eles recuavam e finalizavam o relato. Isso ocorreu principalmente entre os meninos, que desde o início se mostraram um pouco mais resistentes. Nos diários, vários relatos sobre o menino ou menina de quem gostam foram feitos, várias brigas e conflitos entre colegas foram expostos e os alunos, muitas vezes, perguntavam o que eu tinha achado do que escreveram ou que eu pensava sobre a situação relatada por eles.

A turma em que a pesquisa foi realizada está junta há algum tempo (pelo menos 4 anos) e sou professora desde o 6º ano. Então, alguns desses alunos já têm o hábito de me contar situações pessoais, pedir opinião e conselhos. Por estarmos juntos já há algum tempo, é possível notar algumas mudanças de comportamento advindas da adolescência e foi surpreendente ver, por exemplo, o poder libertador da escrita para alunos que, geralmente, são mais introvertidos, quando falaram a respeito de sua sexualidade, sobre empoderamento feminino, preconceito racial, entre outros assuntos. Através do que escreveram foi possível enxergar o quanto cresceram.

Ainda que a escrita tenha se iniciado de maneira mais lenta ou tímida para alguns alunos, com passar do tempo, se sentiram mais livres. Outro aspecto favorável para que eles se sentissem livres para escrever foi o fato de saberem que, embora o texto fosse lido por mim, não teriam notas menores, caso algum erro ortográfico fosse encontrado. Por outro, há quem tenha deixado de escrever por um período ou escrito pouco, justamente pelo fato de saber que não seria uma tarefa avaliada convencionalmente.

O currículo escolar prevê o ensino a partir dos gêneros textuais, mas, na maioria das vezes, os critérios de avaliação nos empurram a uma prática pautada na repetição e na cobrança de regras. Romper esse sistema que se inicia desde que o aluno inicia

sua vida escolar é bastante difícil, uma vez que eles se acostumam a simplesmente seguir as regras para alcançar a média.

Enquanto professora, pude observar os diversos interesses de cada um desses alunos, mas também as dificuldades no âmbito pessoal e as que estão relacionadas a aprendizagem de cada um deles. Embora não fosse o objetivo desta pesquisa, foi possível identificar alguns problemas expostos que poderiam ser objetos de intervenções futuras, como questões relacionadas à ortografia ou quanto à apreensão de vocabulário demonstrada por alguns deles, por exemplo.

Surpreendentemente, os problemas relacionados à coesão, à coerência e à progressão textual, apareceram em poucos textos. Ao relatar suas experiências pessoais e talvez favorecidos pelo gênero escolhido, eles demonstraram o domínio dos mecanismos de coesão e bastante fluidez na escrita, o que muitas vezes é um problema nas aulas de português.

Percebemos que ao propormos a esses alunos a atividade de tecer uma escrita íntima, demos também a possibilidade de se enxergarem como sujeitos agentes de seu próprio texto (enunciado). Eles tinham o que dizer, para quem dizer e sabiam do que estavam falando, diferente do que é exigido nas avaliações convencionais dentro e fora da escola, que nunca levarão os alunos da escola brasileira a efetivamente produzirem enunciados, o que é lastimável, posto que só nos tornamos sujeitos produtores do projeto discursivo quando escrevemos por meio de enunciados, conforme coloca Bakhtin no livro *Estética da criação verbal*.

Esta pesquisa, com exigência do Mestrado Profissional, possibilitou a elaboração de um Produto Educacional. Produzimos um “Caderno de orientações pedagógicas” (Ebook), quem tem como objetivo alcançar a sociedade, as escolas e, especialmente, auxiliar professores de Língua Portuguesa que desejem promover o desenvolvimento da língua materna a partir do Gênero diário. Não pretendemos apresentar uma fórmula, mas sim mostrar caminhos e possibilidades através das estratégias aqui utilizadas para que os professores possam fomentar a escrita íntima.

Ao longo da elaboração deste caderno e do desenvolvimento da pesquisa, tivemos a oportunidade de perceber o quanto a prática de contar confidências foi importante para os alunos envolvidos que, algumas vezes, se sentiram à vontade para dizer que se incomodavam com a própria aparência ou que sofriam de depressão, por exemplo. Um dos alunos perguntou se um dia, talvez, fosse possível publicar seu diário, pois ele tinha planos para isso. No fim do ano letivo, esse mesmo aluno tentou suicídio, ingerindo vários medicamentos e a escola pode auxiliar a família a entender algumas questões que já havia sido sinalizadas em outros momentos, inclusive no diário, quando relatou que não se sentia bem consigo mesmo e não se aceitava.

Notamos que a iniciativa de dar voz aos alunos para que eles se mostrassem foi acolhida pelos colegas, professores, quando em diversas ocasiões perguntavam: “Ele escreveu isso no diário dele?” ou “Ele tem que contar o que sente né!”.

Alunos de outras turmas, ao saberem do projeto, perguntaram se poderiam participar. Numa das turmas em que eu lecionava outra disciplina chamada “Projeto de pesquisa”, uma aluna, inclusive, passou a me escrever cartas semanalmente para desabafar.

Alguns professores da escola perguntaram se poderiam contribuir de alguma forma com a pesquisa. A cada 15 dias eu escolhia um diário para ler e assim os alunos puderam conhecer “O diário de Miriam”, a coordenadora, que cedeu, gentilmente, seu diário de viagem pela Europa para que os alunos lessem.

Outra professora se recordou do livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, que, além de apresentar uma escrita íntima, traz questões sociais contemporâneas. O livro foi parte de um dos momentos de leitura de outros diários e despertou o interesse da professora de história, que propôs que fizéssemos um projeto para o Ensino Médio, incluindo também o professor de sociologia e outras colegas de Língua Portuguesa esperam, ansiosamente, pelo material didático produzido.

Esperamos que a partir deste material outros professores possam conhecer seus alunos e assim enxergá-los como sujeitos únicos e singulares, bem como os discursos

de cada um. Acreditamos que o exercício da docência a partir de uma prática afetiva, que enxerga as histórias por trás de cada uma das histórias que possam surgir nos diários, modifique as relações aluno-professor, trazendo como consequência a melhoria no desempenho escolar, que tanto desejamos e pelo qual somos cobrados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maryngá Meireles Cardoso. **Ensino de leitura e escrita através do gênero crônica: uma abordagem sociointeracionista**. 2017. 140f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

ANTUNES, I. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 54 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª edição. São Paulo, Paz e Terra.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas**. UFJF. GT 20 – Psicologia da Educação. – ANPED, 2007.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO – SEDU. **Site** <<http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/historico/>>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

GUION, Isabel Cristina Viégas. **A construção de práticas letradas: uma contribuição ao desenvolvimento de jovens leitores**. 2018. Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP).

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

LIMA, Paulo da Silva. **A reescrita de textos na escola**: trabalhando com gêneros e sequências didáticas. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LIVRARIA CURITIBA, **Diário De Um Banana 1 - Vergara E Riba**. s.d. Disponível em: <<https://www.livrariascuritiba.com.br/diario-de-um-banana-1-vergara-e-riba-lv228501/p>> Acesso em 20. Out. 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

POSSENTI, S. Índícios de Autoria. In **Perspectiva, Florianópolis**, v. 20, n.01, p105-124, jan./jun. 2002.

PROJOVEM, Urbano Maranguape, **Filme Escritores da Liberdade**. 2012 Disponível em:<http://4.bp.blogspot.com/qndkmQTOpYc/T_sjVUJ8BKI/AAAAAAAAAI4/DA3FCr05A9M/s1600/escritores+da+liberdade-euzinha_nit.jpg>. Acesso em 20. Out. 2019.

SANTOS, Maristela Felix dos. **Autobiografia**: exercendo o protagonismo em sala de aula. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Thaís Cristina Teixeira. **O gênero diário como prática discursiva na sala de aula**. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

THEODORO, Nathália Regina Argenau Branco. **A escrita e a reescrita no sexto ano do Ensino Fundamental II**: uma proposta de intervenção. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

APÊNDICES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE A – Termo de assentimento

Eu, _____, de número de
CPF _____, responsável pela(o) aluna(o)
_____, matrícula _____ do curso de
_____ do ____ ano autorizo a sua participação na pesquisa O gênero diário no
processo de ensino da leitura e da escrita “– do Mestrado Profissional em Letras –
Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora *Aline Francisca Saraiva* que
será realizada na referida escola.

Entendo que, neste estudo, a(o) aluna(o) irá realizar atividades dentro e fora da escola com o objetivo de fornecer dados de análise que poderão colaborar para o processo de leitura e escrita através da escrita de diários. Sei também que por meio da análise desses dados serão propostas atividades interventivas que auxiliem outros professores na tarefa de ensinar a leitura e a escrita dos alunos

Sei que poderei entrar em contato com o *Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes*, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail <ética.pesquisa@ifes.edu.br> ou pelo telefone (27) 33577518.

Fica claro para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Serra, ____ de _____ de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o(a) para participar da pesquisa “O gênero diário no processo de ensino da leitura e da escrita” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Aline Francisca Saraiva*. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, questionários e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema e comprometimento com a escrita diária. Se você aceitar participar, estará contribuindo no processo de elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar atividades interventivas para o Ensino Fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua Portuguesa. Após a finalização de tal material, ele será apresentado a outros alunos e professores do Ifes – campus Vitória, além de pesquisadores de dentro e de fora do Espírito Santo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato o telefone (27) 33577518.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informada(o) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada por isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Serra, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

APÊNDICE C – Termo de consentimento
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado Diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética do Instituto Federal do Espírito Santo, apresento-lhe o projeto de pesquisa que será realizado nesta escola, intitulado “O gênero diário no processo de ensino da leitura e da escrita” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora *Aline Francisca Saraiva*.

A pesquisa tem como objetivo elaborar, desenvolver e discutir as intervenções que serão ofertadas a turma do 8º ano 1, visando melhorar a leitura e a escrita desses alunos. Desse modo, estaremos contribuindo no processo de elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar atividades interventivas para o Ensino Fundamental, de modo a contribuir com docência de professores do ensino de Língua Portuguesa.

Esclareço que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos, quanto à participação das(os) alunas(os) na da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Destaco que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para as(os) alunas(os), para a escola e para a sociedade, e garanto que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação da(o) aluna(o).

Se estiver de acordo com o que foi exposto acima, assine o presente termo.

Serra, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do diretor

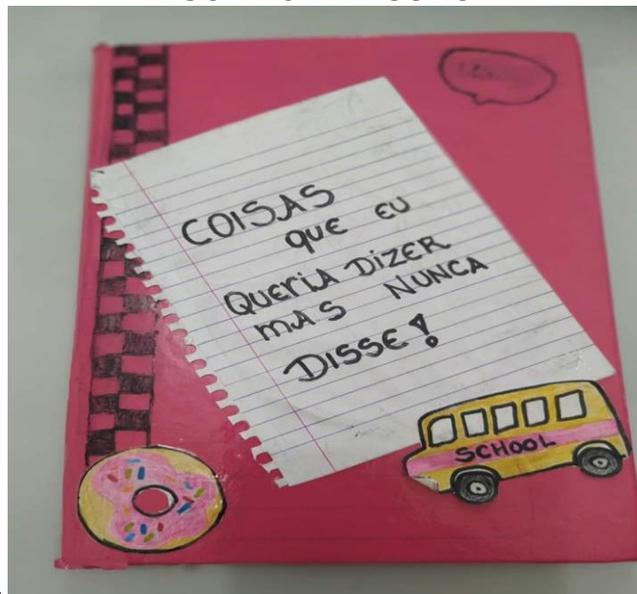
ANEXO A – Capas dos diários dos alunos-escritores

ESCRITOR: COLIBRI



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: TSURU



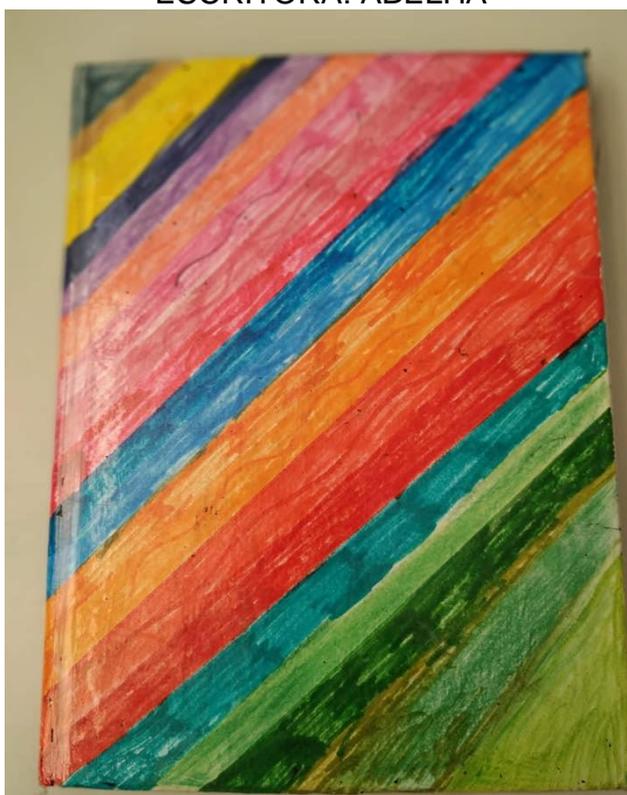
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: CÉU



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: ABELHA

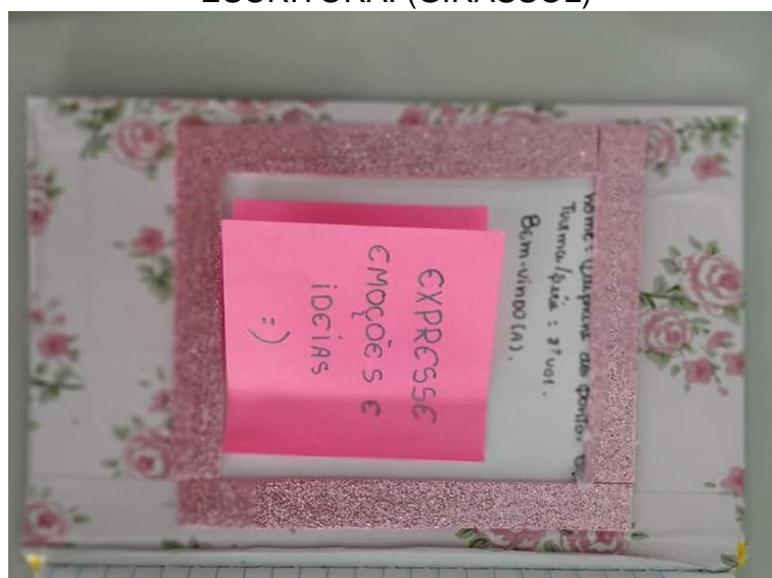


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: GIRASSOL

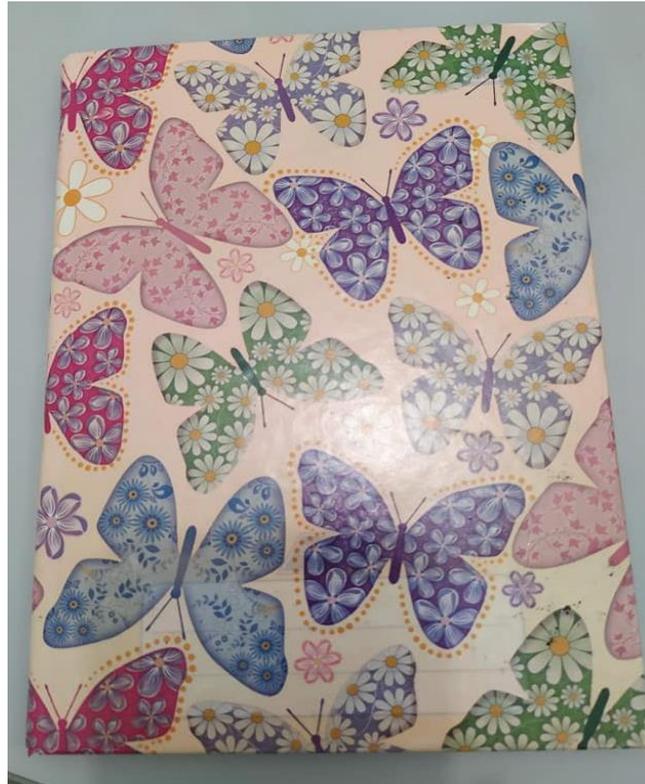


Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019
ESCRITORA: (GIRASSOL)



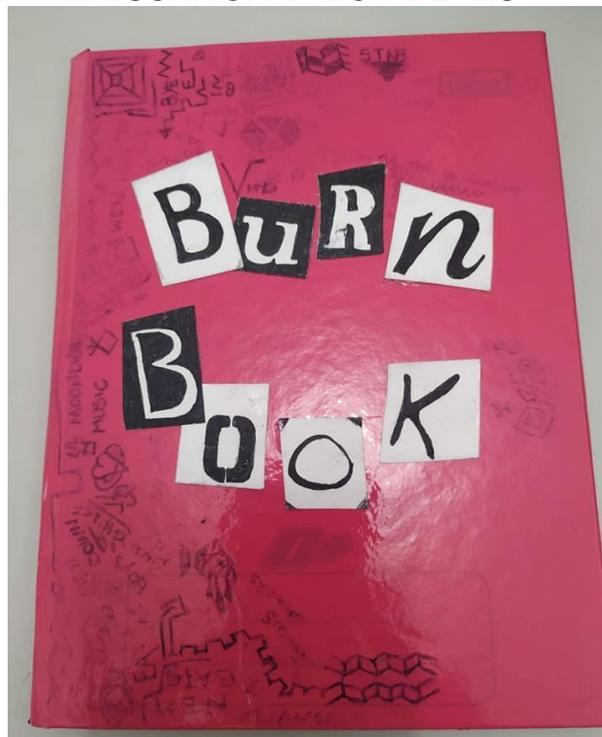
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: ROSA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: FLOR-DE -LIS



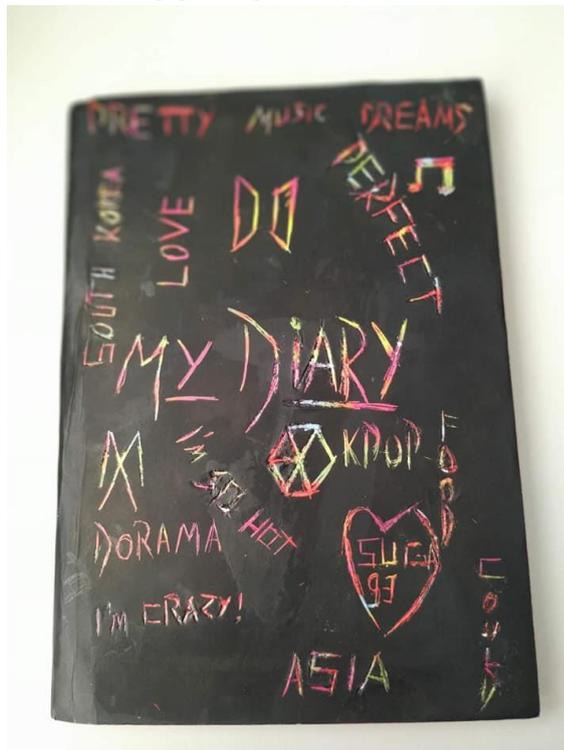
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: COLIBRI



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: PÉTALA



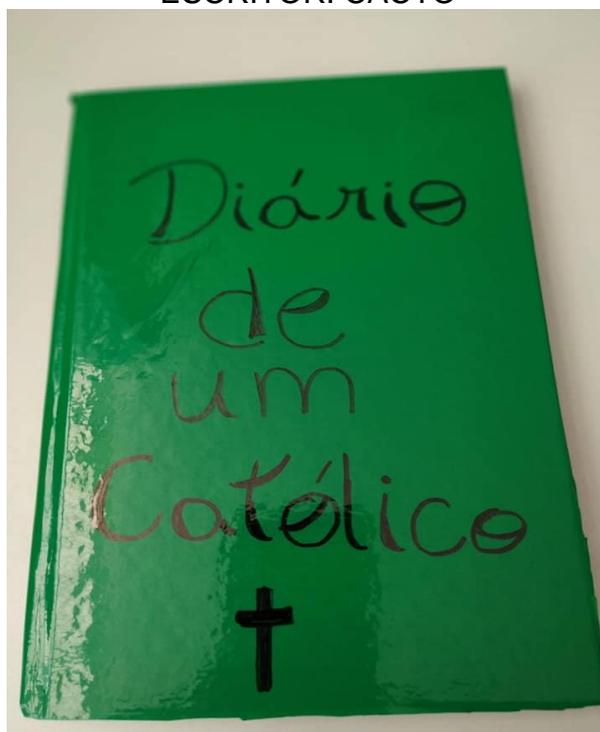
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITOR: ALECRIM



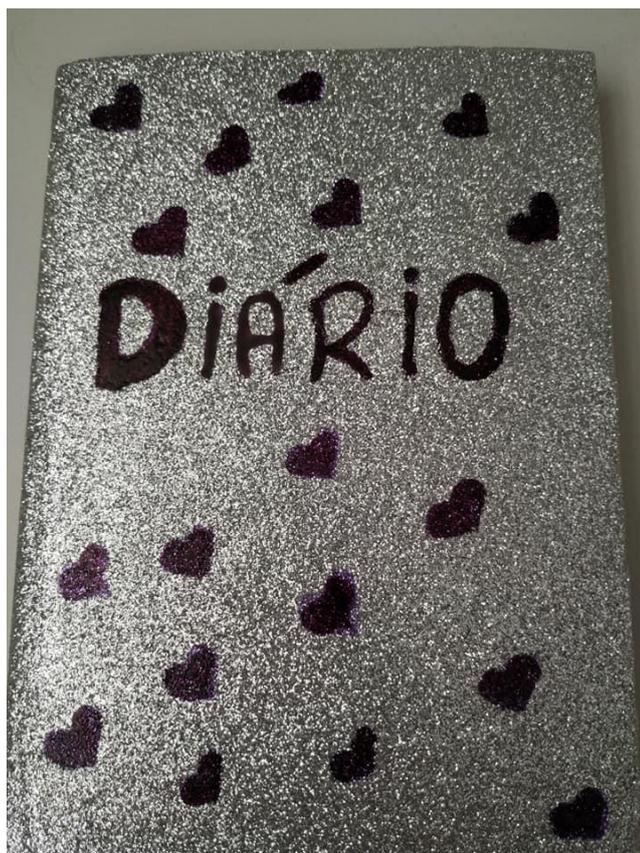
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITOR: CACTO



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: BROMÉLIA



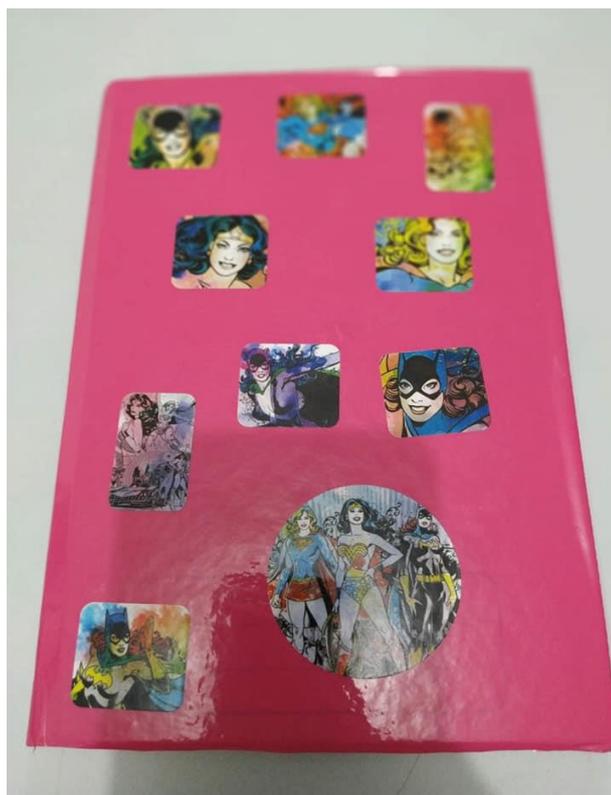
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: PÉROLA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: VIOLETA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITOR: CORUJA



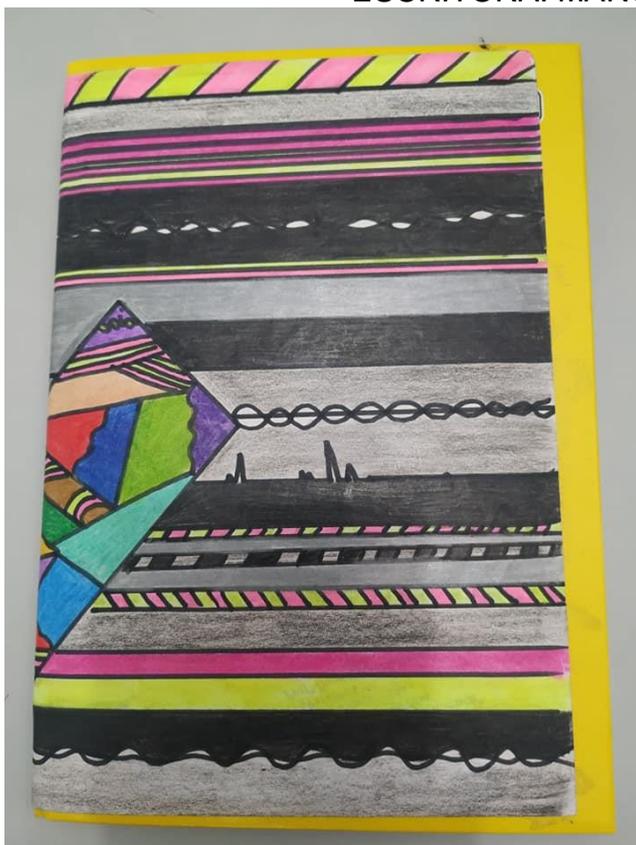
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: JASMIM



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: MARGARIDA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: TULIPA



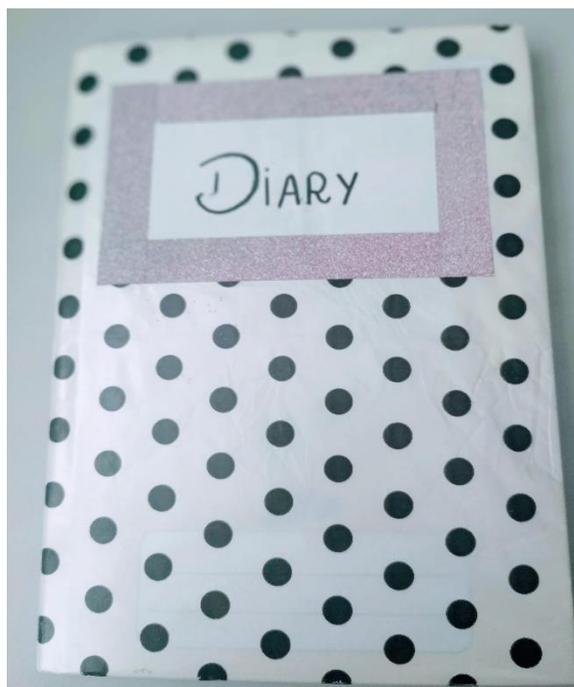
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: BEGÔNIA



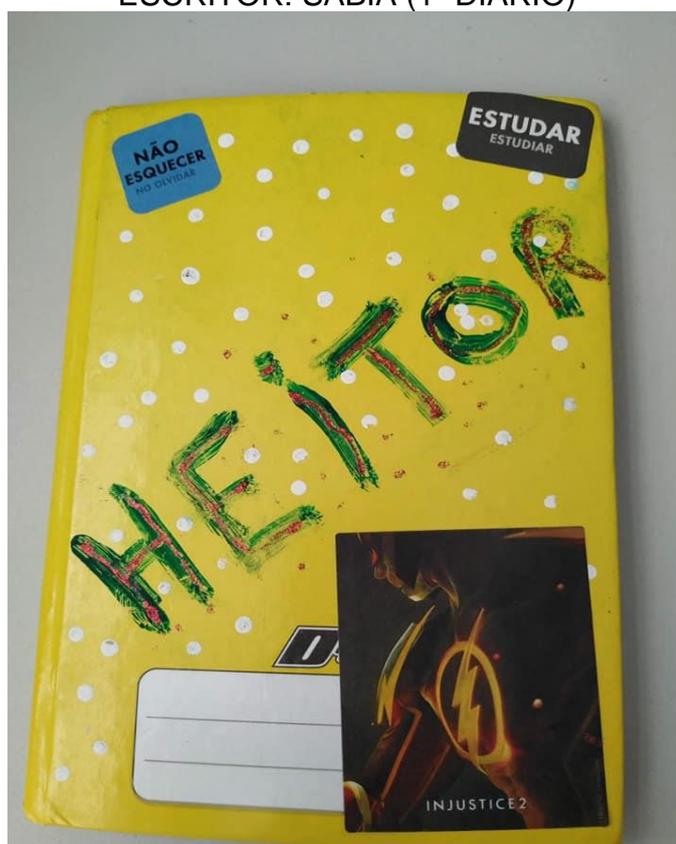
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORA: AURORA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITOR: SABIÁ (1º DIÁRIO)



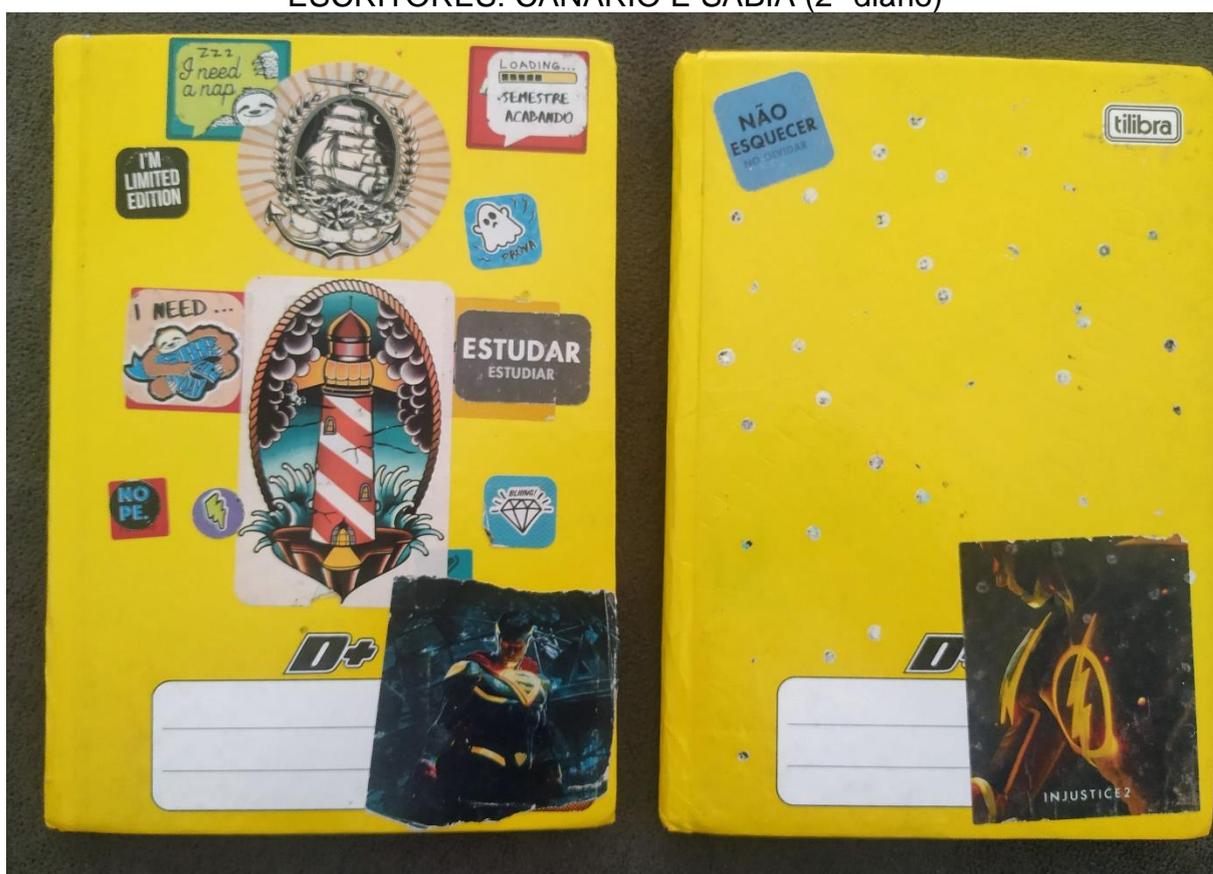
Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITOR: LUA



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORES: CANÁRIO E SABIÁ (2º diário)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORES: SAGUI E PAVÃO



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019

ESCRITORES: BORBOLETA E ARCO-ÍRIS



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2019