

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Maria Aparecida Lopes

**Estratégias para desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental I: capacidade
discursiva em foco**

Juiz de Fora
2023

Maria Aparecida Lopes

Estratégias para desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental I: capacidade discursiva em foco

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2023

Maria Aparecida Lopes

Título: Estratégias para desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental I – capacidade discursiva em foco

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos

Aprovada em 31 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Carolina Alves Fonseca - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Daniela da Silva Vieira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa Dra Laura Silveira Botelho

Universidade Federal de São João Del Rei

Juiz de Fora, 20/03/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 17/04/2023, às 19:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela da Silva Vieira, Professor(a)**, em 03/05/2023, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1194064** e o código CRC **C5C589D3**.

LOPES, MARIA APARECIDA.
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO
ENSINO FUNDAMENTAL I: capacidade discursiva em foco / MARIA
APARECIDA LOPES. -- 2023.
264 f.

Orientadora: Carolina Alves Fonseca
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2023.

1. Linguagem. 2. Estratégias de produção. 3. Escrita. I. Alves
Fonseca, Carolina, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos aqueles professores que me inspiraram durante a vida, me
fazendo desejar um dia ser como eles.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, sempre! A Deus, por me guiar nesta minha existência, permitindo que tudo aconteça no seu devido tempo.

À minha Mãe do Céu, Senhora Aparecida, por sempre interceder por mim! Principalmente naqueles momentos em que me faltam forças até para rezar.

Aos meus pais, Onilsa e Sebastião, por terem a coragem de enfrentar o que foi preciso para garantir às suas três filhas uma vida menos dura do que a que tiveram.

Ao meu marido Marcos, por estar sempre investindo em mim e me surpreendendo com um “eu te amo” inédito por mais de 30 anos.

Aos meus filhos, Gabriel e Guilherme, por me socorrerem nos momentos de desespero com a tecnologia; por entenderem e aceitarem minha ausência em tantos momentos de seus dias, durante a realização desta pesquisa.

Às minhas irmãs, Marly e Vânia, sempre dividindo comigo sonhos, lágrimas e risos.

À querida Patrícia Rocha, por me incentivar a enfrentar a seleção do PROFLETRAS, com palavras tão animadoras e continuar me apoiando durante o percurso.

Aos amigos de todos os tempos, pela genuína demonstração de apoio e carinho. Vocês sabem quem são.

Ao PROFLETRAS por possibilitar novos olhares e ações na minha caminhada profissional.

A cada docente do PROFLETRAS, por conduzir com tamanha seriedade e carinho suas aulas em um contexto tão atípico como o que vivenciamos na Pandemia. Fizeram diferença na minha vida profissional e pessoal.

Aos meus amados colegas da turma 7, Ana Cláudia, Ana Carmelita, Cláudio, Edneia, Josiane, Lidiane e Mariana, pelos risos, as lágrimas e os desabafos trocados no nosso “muro das lamentações” do Whatsapp. Vocês foram importantíssimos para a minha permanência no mestrado. Ganhei amigos lindos! Obrigada, meninas... e Cláudio!

À minha querida orientadora, Carolina Fonseca, pela paciência, generosidade, carinho e respeito com que me instruiu nesse processo, abrindo tantas possibilidades para meu crescimento.

Às professoras Daniela e Laura, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela atenção com que leram o meu trabalho e pelas contribuições que tanto enriqueceram a minha prática, conduzindo de forma tão leve as minhas apresentações, possibilitando que eu me sentisse mais confiante e segura naqueles momentos de tamanha apreensão.

Aos meus colegas professores que dividem comigo as lutas diárias do chão da escola.

À direção e coordenação da escola onde leciono e realizei esta pesquisa, pelo apoio irrestrito.

Aos queridos alunos do 5º ano A 2022, que participaram tão intensamente desse projeto.

"A arma social de luta mais poderosa
é o domínio da linguagem"
(Magda Soares)

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) intitulada “Estratégias para desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental I: capacidade discursiva em foco”, cujo objetivo principal é investigar as capacidades de linguagem que precisam ser trabalhadas com alunos do 5º ano que se encontram em fases distintas da alfabetização. Para isso, procurou-se desenvolver um material didático com a finalidade de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem nas práticas de escrita. Tal material resultou em um anuário da turma, contendo as produções escritas dos gêneros textuais trabalhados no decorrer do período letivo. O trabalho se apoia no arcabouço teórico da Linguística Textual, através das reflexões de Koch e Elias (2021) e Antunes (2019), articulada com o Interacionismo Socio Discursivo proposto por Bronckart (1999) e a proposta da ação de alfabetização simultânea ao letramento defendida, aqui, por Soares (2021), além dos pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1995). A escrita monitorada (SANTOS, 2015; PINTO, 2021), também norteia o nosso aporte teórico. Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2007), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e a proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora ofereceram subsídios analíticos para a construção do caderno pedagógico. As atividades foram desenvolvidas em sequências didáticas (SD) interpostas por gêneros textuais, nos modelos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscando a consolidação da alfabetização em ações de letramento, em suas práticas sociais de uso. Esta dissertação fundamenta-se, também, nas orientações metodológicas da pesquisa-ação de Thiollent (1986). O trabalho é composto por este texto teórico e o Caderno Pedagógico elaborado com o desenvolvimento prático das atividades interventivas e ancorado no arcabouço teórico e analítico da pesquisa. O anuário da turma, produto resultante do projeto, comprovou a importância de se aliar na prática pedagógica o ensino significativo da leitura e da escrita, a partir dos conhecimentos prévios e integrando novos, permitindo aos alunos fazerem uso real desses novos conhecimentos adquiridos, em um legítimo processo de letramentos. Com a análise dos dados, foi possível perceber que os alunos partiram de usos introdutórios das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva para usos já consolidados, comprovando a eficácia de se alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Práticas de escrita. Alfabetização. Letramentos. Gêneros de texto. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

This work was based on an action research project (THIOLLENT, 1986) titled “Strategies for writing development in Fundamental School I: discursive capacities at issue”, whose main objective is to investigate the language capacities to be promoted with Brazilian 5th-grade students (10 year-olds) who are in diverse stages of their literacy development (in the sense of initial reading and writing instruction). To achieve this goal, a pedagogical resource was created in order to foreground the development of language capacities in writing practices. This resource generated the classroom’s writing yearbook, containing students’ written pieces of text genders approached throughout the school year. The present work is grounded in the Text Linguistics theoretical framework, drawing on the thoughts of Koch and Elias (2021) and Antunes (2019), as well as in Bronckart’s (1999) interactionist socio-discursive framework and Soares’s (2021) proposal for initial reading/writing instruction associated with relevant social literacy practices, besides Ferreiro and Teberosky’s (1995) assumptions on the Psychogenesis of the Written Language. The monitored writing technique (SANTOS, 2015; PINTO, 2021) also guides our theoretical contribution. Official guiding documents, such as the National Curricular Parameters – PCN (2007), the National Curricular Basis – BNCC (2017) and Juiz de Fora’s municipal curricular proposal offered analytical subsidies for the construction of the pedagogical notebook. The pedagogical activities were developed in the format of didactic sequences (DS) focused on text genders, as proposed by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seeking to consolidate initial reading/writing instruction through the use of language in social practices. This dissertation also draws on Thiollent’s (1986) methodological guidelines for action research. The final work is composed of this theoretical text and the Pedagogical Notebook, which presents the practical development of our pedagogical intervention, anchored in the research’s theoretical framework. The classroom’s yearbook, which is the project’s final product, highlights the importance of integrating meaningful reading and writing situations into the pedagogical practice, drawing on and expanding students’ previous knowledge, allowing them to use the new knowledge in real-life situations, in a legitimate process of literacy development. Data analysis has indicated that students began with introductory levels of action, discursive and linguistic-discursive capacities in their language use, and achieved consolidated levels, showing the efficacy of associating initial reading/writing instruction and meaningful literacy practices.

Keywords: Writing practices. Initial reading/writing instruction. Literacies. Text genders. Language capacities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Propostas da BNCC para o ensino de escrita no quinto ano do ensino fundamental.....	27
Quadro 2	–	Propostas do município para o ensino de escrita no quinto ano do ensino fundamental.....	31
Figura 1	–	Esquema de Sequência Didática.....	46
Quadro 3	–	Questionário diagnóstico.....	57
Quadro 4	–	Avaliação diagnóstica.....	59
Quadro 5	–	Ficha de constatação.....	61
Quadro 6	–	Nossa proposta de intervenção.....	66
Figura 2	–	Produção textual número 12.....	83
Figura 3	–	Produção textual número 17.....	83
Figura 4	–	Produção textual número 1.....	84
Figura 5	–	Produção textual número 2.....	85
Figura 6	–	Produção textual número 7.....	85
Figura 7	–	Produção textual número 9.....	86
Figura 8	–	Produção textual número 10.....	87
Figura 9	–	Produção textual número 3.....	88
Figura 10	–	Produção textual número 17.....	89
Figura 11	–	Produção textual número 6.....	89

Figura 12	–	Produção	textual	número	90
		15.....			
Quadro 7	–	Capacidades de linguagem.....			92
Figura 13	–	Produção	1	–	95
		Inicial.....			
Figura 14	–	Produção	1	–	96
		Final.....			
Figura 15	–	Produção 2 – Inicial.....			98
Figura 16	–	Produção 2 – Final.....			99
Figura 17	–	Produção 3 – Inicial.....			101
Figura 18	–	Produção	3	–	101
		Final.....			
Figura 19	–	Produção diagnóstica.....			103
Figura 20	–	Produção	4	–	104
		Inicial.....			
Figura 21	–	Produção	4	–	105
		Final.....			

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise dos aspectos pertinentes ao gênero textual.....	81
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Atividades de escrita na escola.....	73
Gráfico 2	– Gosto pelas atividades escritas na escola.....	73
Gráfico 3	– Motivo de gostar ou não das atividades de escrita.....	74
Gráfico 4	– Gêneros que os alunos se recordam de terem escrito.....	75
Gráfico 5	– Tema das produções escolares.....	76
Gráfico 6	– Temas sobre os quais gostariam de escrever.....	77
Gráfico 7	– Uso de redes sociais próprias.....	78
Gráfico 8	– Importância de atividades escritas na escola.....	78
Gráfico 9	– Sugestões de atividades escritas.....	79
Gráfico 10	– Primeiro ditado avaliativo.....	91
Gráfico 11	– Segundo ditado avaliativo.....	92
Gráfico 12	– Capacidades de linguagem – Autobiografia.....	93
Gráfico 13	– Capacidades de linguagem – Receita culinária.....	97
Gráfico 14	– Capacidades de linguagem – Verbete poético.....	100
Gráfico 15	– Capacidades de linguagem – Relato pessoal.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo didático de gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência didática
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
TEA	Transtorno do espectro autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	APORTE TEÓRICO.....	20
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA - NOVAS CONFIGURAÇÕES APÓS A BNCC.....	20
2.1.1	Alfabetização, Letramento e competências de escrita	33
2.2	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – A CENTRALIDADE DOS GÊNEROS DE TEXTO NAS AULAS DE LP.....	42
2.3	DISPOSITIVOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL - MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESCRITA MONITORADA.....	44
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
3.1	A ESCOLA, A TURMA, OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
3.2	PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	54
3.3	ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA - O PERFIL DA TURMA.....	55
3.4	ETAPA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA.....	62
4	DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA AO RELATO PESSOAL – O PERCURSO TRAÇADO DURANTE O ANO PARA ALFABETIZAR LETRANDO.....	64
4.1	O PERCURSO - O TEXTO COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA.....	64
4.2	ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO – QUAL O PERFIL DOS DISCENTES DA TURMA?.....	71
4.2.1	Questionário Letramentos Discentes – qual a relação de nossos alunos com a leitura e a escrita?.....	72
4.2.2	Análise das produções iniciais – como é a produção escrita dos alunos pós pandemia?.....	79

4.3	PROJETO “ANUÁRIO DO 5º ANO” - O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA CADA GÊNERO DE TEXTO TRABALHADO.....	92
4.3.1	Gênero autobiografia e desenvolvimento de capacidades de linguagem.....	93
4.3.2	Gênero receita culinária e desenvolvimento de capacidades de linguagem..	97

4.3.3	Gênero verbete poético e desenvolvimento de capacidades de linguagem....	99
4.3.4	Gênero relato pessoal e desenvolvimento de capacidades de linguagem.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	ANEXO A – Questionários respondidos pelos alunos.....	113
	ANEXO B – Produções diagnósticas.....	143
	ANEXO C – Produções iniciais – Autobiografia.....	160
	ANEXO D – Produções iniciais – Receita culinária.....	170
	ANEXO E – Produções iniciais – Verbetes poéticos.....	173
	ANEXO F – Produções iniciais – Relato pessoal.....	175
	ANEXO G – Anuário.....	184

1 INTRODUÇÃO

Vivendo se aprende;
mas o que se aprende, mais,
é só a fazer outras maiores perguntas.
(ROSA, 2020, p.393)

A epígrafe deste capítulo introdutório ilustra não somente os primeiros passos da trajetória deste meu¹ trabalho, mas também a minha caminhada profissional e acadêmica. Em mais de vinte anos na função de professora, em que dezoito atuo no quinto ano do ensino fundamental, me vi, no início de 2022, diante do maior desafio a ser enfrentado por mim, assim como por todos os professores do Brasil: o retorno às aulas presenciais depois dos quase dois anos de ensino remoto, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19.

A educação escolar sempre buscou cumprir seu papel como meio de transformação social. Nas escolas públicas brasileiras, entretanto, vários obstáculos comprometem tal trabalho, a começar pela carência de políticas públicas que atendam eficazmente às suas demandas, como, por exemplo, a integral inclusão dos alunos que vivem em condições de fragilidade social, a revitalização dos espaços físicos escolares e a formação continuada dos professores.

Algumas dessas demandas foram intensificadas pelo contexto pandêmico nos anos de 2020 e 2021. Com a proibição da circulação de pessoas, os professores, alunos e responsáveis

¹ Por vezes, haverá a troca de primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, de modo a se referir à mestranda, professora-pesquisadora, ou a ela e à orientadora, as quais construiram juntas este trabalho de pesquisa.

por alunos se viram na surpreendente e urgente necessidade de se adequarem a um contexto de ensino e aprendizagem até então nunca experienciado. Tal ineditismo foi mais facilmente absorvido pelos alunos e profissionais da rede particular de ensino, pois já contavam com suporte tecnológico e experiência previamente adquiridos em sua rotina anterior à pandemia. Eram poucas as escolas particulares que ainda não possuíam plataformas de ensino próprias em seus laboratórios de informática, com as quais os seus alunos já eram familiarizados. O distanciamento social, necessário para conter a propagação do vírus, agravou a exclusão dos mais pobres e aprofundou as dificuldades de aprendizagem dos alunos de baixa renda, que, em sua maioria, só puderam contar com o material impresso, elaborado pelos professores na forma de apostilas, como única ferramenta de acesso à aprendizagem.

Diante desse cenário, surgiu, da minha parte, uma profunda inquietação com relação à confecção das apostilas, sempre me questionando sobre a sua eficácia, pois, pela minha prática docente, sei da importância da interação professor-aluno no processo do ensino e aprendizagem. Houve uma tentativa de interagir com os alunos, via formação de grupos no WhatsApp. Porém, ela se deu de maneira bastante precária, uma vez que, para participar dos encontros nesses grupos, o aluno deveria possuir um aparelho de celular com rede de internet. Isso se mostrou impossível para as famílias que só contavam com um único aparelho, o qual era usado por muitos de seus membros, que deveriam, muitas vezes, acessar os grupos nos mesmos horários. Outrossim, ainda houve casos de, em algumas famílias, nenhum membro possuir um aparelho celular.

Foi um tempo de intensa reflexão para mim. Ora me perguntava se as apostilas seriam devidamente utilizadas pelos alunos, ora me perguntava se os conteúdos selecionados seriam, de fato, condizentes à sua realidade. Também me questionava se, por esses conteúdos, esses alunos teriam condições de construir algum conhecimento; se todos os alunos seriam capazes de resolver autonomamente as atividades das apostilas; e, ainda, se seria possível a eles contar com a ajuda de algum familiar se por acaso não conseguissem resolvê-las.

Apesar de não ter essas minhas dúvidas sanadas, seguia elaborando as atividades para as apostilas, em cumprimento ao que fora determinado pela Secretaria de Educação do município, que é o órgão ao qual minha escola está subordinada. Essa determinação foi uma das ações pensadas para abrandar os impactos impostos pelo necessário afastamento dos alunos de seu provável único acesso ao meio que possuem de construir saberes escolares.

Porém, percebi que esse trabalho demonstrou certa fragmentação dos conteúdos, não pensados de maneira progressiva, principalmente porque não havia nem mesmo uma

continuidade por parte dos responsáveis por sua elaboração. Cada professor produzia seu material destinado aos alunos de todas as turmas do segmento, dividido em número de atividades por professor referência das turmas, ou seja, a divisão era pensada de forma quantitativa apenas. As apostilas, portanto, eram feitas, muitas vezes, de maneira intuitiva, embasando as atividades apenas nas habilidades previstas na proposta curricular da rede municipal de ensino para serem trabalhadas no respectivo ano de escolarização. Não foi possível traçar o perfil dessas turmas. Portanto, não conhecíamos a realidade dos alunos, tampouco seu nível de conhecimento. Se, no ano de 2020, ainda estávamos no processo de avaliação diagnóstica das turmas, em 2021, trabalhamos sem ter tido qualquer tipo de contato com os discentes; o que conhecíamos desses alunos eram algumas impressões sobre eles, informadas pelos professores que já haviam trabalhado nas suas respectivas turmas nos anos anteriores.

A inquietação que me rondava levou-me a outras perguntas, as quais eu faço aqui, como pretensas questões investigativas da minha pesquisa. Uma delas é com relação à construção de um material de trabalho do professor: é possível elaborar um material didático que garanta uma progressão de conteúdos, estando nós, ou não, situados em algum contexto de excepcionalidade de afastamento da escola? A outra pergunta é por conta da minha dificuldade já persistente, e agora crescente, neste cenário de retorno às aulas presenciais, que é desenvolver atividades de escrita que sejam reconhecidamente produtivas nas aulas: como aplicar atividades produtivas de escrita nas minhas aulas, levando em conta, principalmente, esses quase dois anos em que os alunos estiveram afastados da escola?

A partir dos questionamentos citados nos parágrafos anteriores, selecionei, sob a orientação da professora Doutora Carolina Alves Fonseca, o objeto de estudo da minha pesquisa, que será investigar quais capacidades de linguagem devem ser trabalhadas com os alunos no contexto pós-pandemia em uma turma do quinto ano com grande defasagem na alfabetização. Concomitantemente, pretendemos construir um material pedagógico, dentro de uma progressão curricular, que possa ser consultado por professores do quinto ano, sobretudo aqueles que estejam enfrentando desafios semelhantes aos meus no ensino de escrita.

Conforme já mencionado, a escolha da minha pesquisa partiu da dificuldade em desenvolver atividades de escrita ao longo da minha prática docente. Trabalhando há tantos anos em turmas do quinto ano, minha prática foi colocada à prova diversas vezes, especialmente diante da defasagem apresentada pelos alunos naquilo que é esperado para a

sua caminhada escolar. As causas eram as mais variadas e eu nem sempre dispunha de ferramentas eficazes para resolver os problemas que me eram apresentados pelos aprendizes.

Diante disso, destacamos, então, o objetivo geral desta pesquisa, que é identificar quais capacidades de linguagem precisam ser trabalhadas com os alunos em uma turma que ainda não consolidou a alfabetização no quinto ano. Uma vez feita essa análise, pretendemos desenvolver nossos objetivos pedagógicos, que serão: i) desenvolver materiais didáticos que possam estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem nas práticas de escrita, sob a perspectiva de alfabetizar letrando; ii) analisar como a prática de escrita por meio das atividades desenvolvidas, cujo foco são os gêneros textuais, podem ampliar a competência discursiva dos alunos.

Para tanto, nossa pesquisa se fará a partir do desenvolvimento de um projeto ao longo do ano letivo, destacando a competência discursiva escrita dos alunos dessa turma do 5º ano, culminando em um anuário da turma, que será entregue por ocasião de sua conclusão dessa etapa escolar.

A ideia de construção de um anuário surgiu não apenas para criar um meio de circulação real de produção dos textos dos alunos, mas principalmente para ajudar na criação de laços entre os discentes, entre eles e suas famílias e entre ambos e a professora. A privação de relacionamentos sociais durante o período afetou a capacidade de gerenciamento das emoções em muitos de nós. Vivemos dois anos experienciando, além do medo de adoecer, também o medo e, em algumas vezes, a certeza da perda de um ente querido. Atravessamos esse longo tempo na incerteza de uma data para um retorno seguro, sem saber se receberíamos ou não uma vacina; preocupados se nossos familiares e amigos estavam bem; privados do contato físico, necessário para reforçar os laços de relacionamento. Possivelmente, por isso, percebemos nos jovens estudantes que têm chegado à escola muita instabilidade emocional e grande dificuldade nas suas relações interpessoais com frequentes práticas de violência verbal e física.

Notoriamente dependentes e inseguros, muitos alunos retornaram do extenso período longe da escola manifestando ainda baixa autoestima, visivelmente irritados, pouco resilientes e ansiosos. Alguns também manifestam estarem se sentindo tristes, sem, contudo, conseguirem dizer o porquê, chorando com facilidade sem motivo aparente.

Além disso, percebi que a maioria dos alunos da turma na qual leciono tem apresentado elevado grau de imaturidade, comparados àqueles com quem eu trabalhava nos

anos anteriores à pandemia, o que tem sido confirmado também pelos demais professores das outras turmas da escola.

Frente a esse quadro, consideramos importante um trabalho cujo objetivo seja direcionado ao desenvolvimento de vínculos afetivos com os alunos da turma na qual pretendemos realizar este projeto. Isso nos remete às considerações de Freire (2021) acerca das relações ensino-afetividade.

O pesquisador considera que escola é um dos lugares sociais onde o aluno se apropria de conhecimentos que podem ser construídos por ele, ou sistematizados, em um processo de interação com seus pares e seus professores, numa constante troca de saberes. A aprendizagem fica comprometida quando há problemas afetivos. Por outro lado, a afetividade pode ficar comprometida quando a aprendizagem não se consolida. Além disso, uma aprendizagem, ao seu ver, só se torna significativa quando, na relação professor-aluno, pode ser identificado algum grau de segurança e confiança. Freire, então, afirma que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2021, p. 138). Nesse sentido, acreditamos que o professor que desenvolve um vínculo afetivo com seus alunos e torna possível a construção de vínculos dos alunos com seus pares tem maior chance de obter resultados positivos em seu trabalho.

Ainda inspirados por Freire, defendemos que

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 2021, p. 77, grifo do autor)

Entendemos, portanto, que, tão importante quanto buscar recuperar o conteúdo ainda não consolidado e sistematizado pelos alunos, será resgatar, de forma significativa, sua relação com o ambiente escolar, estimulando valores necessários a essa relação, como o respeito mútuo e a empatia. Além disso, devemos apresentar-lhes possíveis estratégias para lidar com suas próprias dificuldades e buscar desenvolver sua autoestima. E é nesse sentido, pautado na afetividade, que surge a ideia de compormos um anuário escolar contendo os diversos gêneros textuais que serão estudados durante o ano letivo. A proposta é construirmos juntos uma lembrança de conclusão da etapa escolar, a qual também tornará possível a circulação dos textos produzidos pelos alunos fora da escola.

Para tanto, este trabalho está ancorado nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvidos por Bronckart (2006), além das reflexões sobre o processo da

escrita levantadas por Koch e Elias (2021), e os estudos sobre o desenvolvimento das competências de escrita realizados por Antunes (2019). Discutimos ainda a necessidade de proporcionar situações reais de escrita aos alunos, defendida por Bronckart (1999), Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004), além de utilizar como instrumento de didatização do trabalho o modelo didático de gênero, o esquema da sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a escrita monitorada (SANTOS, 2015; PINTO, 2021). Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2007), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e a proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (2021) também norteiam e direcionam os trabalhos.

Além desta seção introdutória, o presente trabalho está estruturado em quatro outros capítulos: o capítulo 2, que traz o aporte teórico em cujas ideias nos embasamos para esta pesquisa e que irão fundamentar o caderno pedagógico. Esse capítulo foi dividido nas seções 2.1, na qual apresentamos o percurso da disciplina Língua Portuguesa (LP) na escola básica até chegarmos à nova proposta com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e as implicações desse processo para a elaboração de nosso material. Como parte da seção 2.1, tem-se, ainda, a subseção 2.1.1, em que, de forma alinhada às atuais propostas oficiais para o ensino de LP, apresentamos os conceitos de alfabetização, letramento e de competências de escrita, explicitando de que forma eles se associam a nossos objetivos ligados ao desenvolvimento da produção escrita. A seguir, na seção 2.2, apresentamos brevemente o referencial teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, que embasa o trabalho a partir dos gêneros textuais no ensino da escrita. Nesse ponto, são destacados os conceitos de texto e gênero textual. A última seção do capítulo é a 2.3, em que, pautados na proposta de ensino a partir dos gêneros textuais, apresentamos dispositivos didáticos que potencializam esse processo: o modelo didático de gênero, a sequência didática e a escrita monitorada.

O capítulo 3 aborda as escolhas metodológicas desta pesquisa. O capítulo é dividido em 4 seções. A seção 3.1 apresenta o local onde foram desenvolvidas as atividades, a turma e os participantes da pesquisa, com destaque para os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais após sua suspensão devido à pandemia de covid-19. A seção 3.2 mostra o tipo de pesquisa desenvolvida, caracterizando-a como pesquisa-ação. Na seção 3.3, é apresentado o instrumento diagnóstico utilizado para conhecer melhor os hábitos, conhecimentos e expectativas da turma em relação à escrita. Por fim, na seção 3.4, delineamos os caminhos desenvolvidos nas etapas seguintes da intervenção pedagógica, sinalizando a produção do

anuário, produto final resultante das produções textuais feitas pelos alunos durante o ano letivo.

O capítulo 4 apresentará nossos dados, de modo identificar a relação com a leitura e a escrita de nossos alunos, bem como analisar as capacidades de linguagem do diagnóstico aplicado – seção 4.2. Em seguida, demonstraremos todo o percurso desenvolvido ao longo do ano, demonstrando a consolidação das competências linguísticas acionadas em cada gênero textual – seção 4.3.

Para finalizar, apresentamos nossas considerações finais, retomando as relações entre o aporte teórico adotado, os objetivos de nosso trabalho, bem como as constatações feitas a partir da análise do *corpus*.

2 APORTE TEÓRICO

(...) ser professor não é um dom, ou sacerdócio; é uma profissão, um trabalho cujos trabalhadores devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência no desempenho do mesmo para que se tornem, cada vez mais, profissionais, literalmente” (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 542).

A epígrafe de abertura deste capítulo sinaliza bem a sua função, não apenas para esta dissertação, mas, principalmente, para minha formação profissional. Muito tendo considerado que tinha um dom, hoje reconheço a importância da formação continuada para que meu trabalho seja exercido com excelência. De acordo com Bronckart, “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (BRONCKART, 2006, p. 207). Em meu processo contínuo de formação, percebo que essas capacidades e conhecimentos estão ancorados em concepções teóricas, as quais orientam nossas ações em sala de aula.

Portanto, neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teóricos e curriculares que comportam esta pesquisa e que embasam o caderno pedagógico desenvolvido. Na seção 2.1, discutimos o percurso da disciplina Língua Portuguesa na escola básica até chegarmos à nova

proposta com a Base Nacional Comum Curricular, especificando que implicações isso traz para a elaboração do nosso material do 5º ano do ensino fundamental. Na subseção 2.1.1, aprofundamos a reflexão sobre as atuais propostas para o ensino de LP em relação à escrita, visto que esse é nosso eixo de referência na produção do caderno pedagógico. Para tanto, abordamos os conceitos de alfabetização, letramento e competência de escrita. Na seção 2.2, expomos os conceitos centrais do nosso referencial teórico principal, o Interacionismo Sociodiscursivo, o qual fundamenta o trabalho a partir de gêneros textuais em nosso planejamento didático. Por fim, na seção 2.3, apresentamos os dispositivos para ensino de gêneros textuais de que lançamos mão na elaboração do nosso caderno pedagógico, a saber: modelo didático de gênero, sequência didática e escrita monitorada.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA - NOVAS CONFIGURAÇÕES APÓS A BNCC

O ensino da leitura e da escrita atravessou mudanças significativas ao longo do tempo. Avanços teóricos, novas práticas sociais de comunicação e novas tecnologias têm impactado o surgimento e a consolidação de novas propostas pedagógicas que abrangem todo o ensino desde os anos iniciais de escolarização.

No Brasil, os ideais de democratização do ensino começaram a surgir a partir da Constituição Imperial de 1824, que apresentou no art. 179, § 32, o direito à “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Posteriormente, em 1827, a Lei de 15 de outubro postulou em seu art. 1º que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ROSA; LOPES; CARBELLO, 2015).

Para que a Língua Portuguesa se tornasse objeto de ensino integrante do currículo escolar brasileiro, um longo percurso histórico se fez necessário. Somente no final do século XIX, a disciplina foi incluída no currículo, mas com vistas a trabalhar apenas gramática tradicional de forma descolada do contexto de produção e para um público ainda muito restrito de estudantes. Antes do século XIX, a Língua Portuguesa era usada apenas para atender à demanda de ensino das classes mais privilegiadas da sociedade.

Isso porque foi a partir do início do século XX que os esforços em prol da democratização do ensino ganharam força, já que, até os anos 1930, o Brasil era essencialmente agrário, de modo que a maior parte de sua população vivia no campo e não percebia a necessidade de escolas. A partir do governo de Getúlio Vargas e seu projeto de

desenvolvimento econômico, pautado na industrialização, é que aumentou a demanda por escolarização no país (BITTAR; BITTAR, 2012).

A partir dos anos 1950, o ensino começou a ser democratizado, agora para atender à demanda de uma mão de obra mais especializada, fruto das novas condições sociopolíticas e da crescente industrialização no país. Assim, o ensino passou a abarcar também as camadas populares, o que tornou o ensino da língua mais utilitário, e os textos eram tomados de forma descontextualizada e usados como pretexto para se ensinar gramática.

Para compreender essa proposta, é preciso considerar que, ao longo dos tempos, as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil acompanharam as diferentes concepções sobre os conceitos de língua e linguagem. Com o advento dos estudos linguísticos de forma sistematizada, na década de 50, tivemos o predomínio da concepção da língua como sistema de regras, com os estudos estruturalistas centrando-se nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua, concepção essa que se refletiu nas atividades de ensino, com a produção e a utilização de gramáticas visando à aprendizagem das normas gramaticais em si e por si mesmas. Foi também na década de 50 que surgiu a concepção da língua como capacidade inata da espécie humana, com grande influência dos estudos chomskianos sobre sintaxe, os quais, segundo Marcuschi (2001), não ganharam muita repercussão no ensino.

Já nos anos 60, essas concepções passaram a ser contestadas por conta dos surgimentos de várias outras correntes, as quais apresentavam em comum uma visão da língua como fato social, sendo a variação linguística uma contraparte da variação social, perspectiva da sociolinguística. De acordo com Machado,

no ensino, o reflexo dessas visões, ao lado do desenvolvimento da psicolinguística, propiciou o início de uma luta contra o preconceito linguístico sobre as variantes da língua não-padrão e a favor da necessidade de serem considerados o aspecto processual e cognitivo da aprendizagem (MACHADO, 2007, p. 23).

No entanto, esses estudos ficaram muito restritos ao meio acadêmico e não chegaram a exercer influência direta sobre o ensino, não havendo, àquela época, transposições didáticas significativas para construir, a partir desses estudos, objetos de ensino da educação básica.

Ainda nos anos 60, seguindo essa mesma perspectiva da língua como fato social, como uma atividade sociointerativa, começaram a emergir os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso francesa, seguida pela Análise da Conversação, nos anos 70. Essas correntes de estudo fizeram emergir uma postura teórica radicalmente diferente da do

estruturalismo e da do gerativismo, uma vez que “se postulava uma nova unidade de análise, o texto” (MACHADO, 2007, p. 23). Essa nova perspectiva começou a exercer uma influência mais decisiva sobre o ensino², principalmente em trazer para o centro da discussão das aulas de LP o ensino da produção e compreensão de textos, o que pode ser observado nas orientações oficiais do ensino e nos materiais didáticos da época (MACHADO, 2007).

Porém, não se pode dizer que essa concepção, embora de décadas atrás, esteja consolidada na didática dos professores de português. Algumas práticas de ensino, como ensino de gramática tradicional de forma deslocada de seu uso e não tratamento de textos reais, perduram até os tempos atuais, tornando o ensino da língua cada vez mais desafiador, pois há “nas escolas um currículo real com resquícios de práticas e visões ainda fundamentadas nas concepções do século XIX, sendo que os professores já são fruto do século XX e seus educandos, muitas vezes, nativos do século XXI” (ALVIM, 2015, p. 15). Percebemos que essa composição, ao longo do tempo, foi influenciada por propósitos políticos, sociais e históricos.

Embora os estudos acerca da relevância do contexto e do ensino de língua tendo como centralidade o texto tenham se iniciado na academia na década de 60, a prática de ensino da língua cristalizada na utilização do texto como pretexto em favor do estudo de conceitos gramaticais, inclusive em documentos oficiais e diretrizes para o professor, perdurou até os anos 1980 e 1990, quando foram publicados, pelo governo federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ (PCNs). Esse documento destaca as práticas sociais de linguagem para as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, defendendo um ensino mais significativo da língua, e incentivando o trato do texto como objeto de prática de leitura e produção textual. Pelo menos no que diz respeito aos documentos oficiais, nesse momento, as práticas desenvolvidas na escola deixam de se pautar no nível da frase e se deslocam para o texto, o qual deve ser analisado dentro de uma situação de produção, abrangendo, conjuntamente, a leitura, a produção escrita e os conteúdos gramaticais, num processo de “USO-REFLEXÃO-USO” (ALVIM, 2015, p. 20).

² Segundo Marcuschi (2001), o aumento do escopo dos estudos linguísticos fez também com que os estudos da Etnometodologia, da Etnografia da Fala, da Antropologia Linguística, da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interativa e do Interacionismo Sociodiscursivo resultassem na construção de uma concepção da língua como atividade sociointerativa, que vai se refletir nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de línguas.

³ Embora não explicitado no documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais são fortemente influenciados pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. Sobre isso, indicamos a leitura de Machado (2007).

De acordo com esse referencial, é necessário considerar que o tempo todo estamos participando de atividades de práticas de linguagem, que exigem, contextualmente, falar, ouvir, ler e escrever. São atividades humanas nas quais, segundo o documento, “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos da sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 24).

Em nossos estudos, compreendemos que a linguagem possibilita a construção dos conhecimentos e amplia a competência comunicativa, quando focadas nos usos e na interação humana. Nessa linha, muitos autores deixaram-se guiar por pensadores que traziam novas concepções de linguagem, variedade linguística, texto e gênero do discurso. Este último conceito foi formulado por Bakhtin (2020) e tomado como referência pelos demais estudiosos, os quais concordam que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2020, p. 261).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como seu principal objetivo capacitar o aluno a empregar a língua de forma apropriada com as diversas situações de interação social. A implantação dos PCNs apontou o uso do texto como unidade de ensino da língua, além de mostrar que a noção de gênero, constitutiva do texto, deveria ser vista como objeto do ensino e serviu como referência norteadora na elaboração de currículos escolares no país.

Duas décadas separam os PCNs e um novo documento, agora normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais, conhecimentos e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De certa forma, esse novo documento serve de referência, dessa vez obrigatória, para a elaboração de currículos da educação básica em todas as escolas, públicas e privadas, do Brasil. Com o foco no trabalho com competências e habilidades, sua aprovação vem para atender as demandas do contexto de ensino e aprendizagem que foram surgindo nesse hiato temporal desde os PCNs: novas tecnologias, novos comportamentos e novas ideologias.

Em uma breve consideração comparativa, podemos concluir que a BNCC surgiu para normatizar e orientar alguns pontos fundamentais das disciplinas já elencados nos PCNs, ampliando outros pontos. Isso com o propósito de atender à demanda imposta pelas mudanças ocorridas desde a publicação dos parâmetros, entre as quais se destacam aquelas ocorridas no campo das tecnologias digitais. Ao nosso ver, não acarretam desvantagens no que tange às concepções de língua e linguagem nos PCNs; outrossim, amplia e atualiza os campos de ação.

Os PCNs não possuem força de lei; porém, configuram um documento norteador, através de uma explicitação dos objetivos a serem alcançados em cada disciplina, conteúdos e critérios de avaliação. Dessa forma, serviram de referência para muitas escolas do país na construção dos currículos. A BNCC surgiu como referência obrigatória sobre a qual todas as escolas devem construir o seu currículo, mas alinhada aos PCNs, ampliando seus campos de atuação e dando ênfase ao trabalho com os multiletramentos⁴, ou seja, às práticas de leitura e produção de textos a partir de diferentes linguagens (visuais, corporais, digitais). No nosso entendimento, trata-se de um campo necessário, quando levamos em consideração a diversidade de linguagens que envolve a sociedade atual. Além disso, a crescente evolução das tecnologias digitais promoveu novas configurações da sociedade e rompeu com várias formas tradicionais de aprendizagem. Isso exige da escola novas formas de tratamento do ensino, que deve buscar a formação integral do indivíduo, educando-o para todas as situações de atuação na sociedade.

Nos PCNs, o ensino de Língua Portuguesa traz a noção de textos em relação ao seu contexto; essa orientação caminhou para o agrupamento de gêneros textuais, ou seja, em que os gêneros eram agrupados em função da sua textualização. Entretanto, os gêneros limitavam-se aos textos lineares, apresentados em livros, jornais ou outros suportes impressos. Na BNCC, amplia-se o leque dos textos oriundos do meio virtual e, além disso, a análise linguística recebe o elemento “semiótica”, exigindo uma revisão do próprio conceito de texto, o que não é possível localizar nos parâmetros. Nessa perspectiva, a análise linguística abrange textos multimodais e multissemióticos.

Dando prosseguimento à análise comparativa, é importante observar que, nos PCNs, a disciplina Língua Portuguesa encontra-se organizada em três blocos de conteúdo: “língua oral”, “língua escrita” e “análise e reflexão sobre a língua”. Na BNCC, essa organização é

⁴ De acordo com Rojo (2012), um grupo de pesquisadores chamado Grupo de Nova Londres (GNL), apresentou ao mundo essa nova pedagogia, como uma abordagem direta à escola, a fim de que ela preparasse os mais jovens para um novo futuro que se desenhava diante das mudanças sociais advindas pelas tecnologias e diversidade cultural e linguística.

ampliada com as habilidades sendo agrupadas em quatro diferentes eixos: “leitura”, “produção de textos”, “oralidade” e linguística e semiótica”. Ademais, esse documento avança na descrição de como podemos refletir sobre a língua, a fim de nos apropriarmos de seu uso.

Concluimos, com essa breve análise, que a BNCC faz ancoragem com os PCNs, mantendo muitos de seus pressupostos, como a centralidade do texto para a definição de conteúdos, habilidades e objetivos, partindo do gênero discursivo a que ele pertence, dos contextos de produção a que os textos devem estar relacionados e da preferência pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem a partir da reflexão de seu uso. É no dinamismo desses elementos que o professor precisa construir o seu agir. Essas novas ideias ganharam força não apenas porque propõem um ensino mais motivador, mas porque no processo de ensino e aprendizagem exigem que o aluno seja envolvido na construção do seu próprio conhecimento. É nesse contexto que as noções de habilidade e competência vêm sendo amplamente debatidas na educação. Segundo os PCNs, é competente o indivíduo que “[...] realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc.” (BRASIL, 1997, p. 41). A BNCC reforça o conceito do termo competência, definindo-a como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

De modo geral, uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências tem o objetivo de construir relações cognitivas para que o aluno as mobilize de modo a buscar soluções para os possíveis problemas que surgirão em sua vida. Desenvolvendo competências, o aluno é estimulado a atuar de forma autônoma e responsável e, assim, os conhecimentos construídos passam a ser utilizados na resolução de conflitos e problemas.

De acordo com a BNCC, o desenvolvimento de competências auxilia o aluno na tomada de decisões, com base nas situações e experiências vividas no seu dia a dia. O documento, então, está estruturado em dez competências gerais e, para cada área do conhecimento, há competências específicas, que são articuladas em “práticas de linguagem”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”, organizadas de acordo com cada campo de atuação. Essas competências, somadas aos objetos de conhecimento e também às habilidades da disciplina, devem estar presentes em todos os momentos de ensino da língua materna.

Por conta de nossa pesquisa tratar-se especificamente de um projeto desenvolvido ao longo do ano com ênfase na competência linguístico-discursiva de nossos alunos, com a elaboração de um anuário da turma a ser entregue na formatura dos alunos do 5º ano, apresentaremos a seguir excertos relevantes sobre escrita dos PCNs, da BNCC e do currículo da Prefeitura de Juiz de Fora, os quais parametrizam meu trabalho enquanto professora. Cabe ressaltar, no entanto, que nossa principal diretriz será a BNCC por conta de seu caráter normativo, fazendo com que, inclusive, o currículo da prefeitura esteja passando por alteração de modo a se adequar a ela.

Assim, de acordo com os PCNs, como conteúdo para o quinto ano do ensino fundamental I, no que tange à escrita, há:

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
 - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
 - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
 - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;
 - estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade;
 - utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito.
- Aspectos discursivos:
 - organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
 - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
 - tomar notas a partir de exposição oral;
 - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
 - fazer resumos (BRASIL, 1997, p. 84).

Como sugestão de gêneros para o trabalho com a escrita, há:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem,

etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;

- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (BRASIL, 1997, p. 82)

A BNCC, por sua vez, propõe para o quinto ano o seguinte (BRASIL, 2017):

Quadro 1 - Propostas da BNCC para o ensino de escrita no quinto ano do ensino fundamental

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidade
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/Convenções de escrita	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
	Construção do sistema alfabético/Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado aos gêneros, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação) com nível suficiente de informatividade.

	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação	(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Produção de textos	Escrita colaborativa	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de

(escrita compartilhada e autônoma)		informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita autônoma	(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.		
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o

		sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.

Fonte: Adaptado de BRASIL (2017, p. 112-133).

A Prefeitura de Juiz de Fora construiu a versão atual da sua proposta curricular ancorada no texto da BNCC, adaptando-a de acordo com o que julgou ser pertinente à realidade do município no contexto de pandemia. Então, até o momento de envio deste texto de dissertação, ela propõe o seguinte:

Quadro 2 - Propostas do município para o ensino de escrita no quinto ano do ensino fundamental

HABILIDADES COMUNS A TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
	(EF15LOP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, com nível suficiente de normatividade).
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e fala de personagens. (EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens

	apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e fala de personagens.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

Fonte: Adaptado de JUIZ DE FORA, 2021. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/lingua_portuguesa_2021.

Esses são os documentos oficiais que parametrizam o trabalho do professor e, por sua vez, orientam o planejamento do projeto didático, fruto desta pesquisa. Buscando equalizar o que é prescrito com nossa realidade escolar, acreditamos que um currículo possível para meu contexto de atuação seria o trabalho de produção escrita com os gêneros: autobiografia, receita, verbete poético e relato pessoal.

Tendo em vista que os alunos do 5º ano irão se formar, nossa proposta é produzir um anuário da turma, contendo foto e os textos produzidos por cada aluno, o qual será reproduzido e entregue aos concluintes do Ensino Fundamental I. Os gêneros escolhidos são de diferentes campos de atuação, conforme proposto pela BNCC, e tem como objetivo conhecermos um pouco mais desses alunos. Com isso, houve (i) uma autobiografia, na qual o aluno contou, em uma progressão temporal, fatos marcantes de sua vida; (ii) uma receita de família que ele mais gosta; (iii) um verbete de dicionário produzido de forma poética, de modo que ele expresse o sentido que ele atribui a determinada palavra que seja relevante para ele; e, por fim, (iv) um relato pessoal, em que ele resgatou suas memórias como aluno daquela escola e como morador daquela comunidade.

Cabe ressaltar que não trabalhamos apenas esses gêneros em sala ao longo do ano, mas que estes foram o objeto de um trabalho sistematizado com a escrita, com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem dos discentes – a saber, as capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação (DOLZ; SCHNEWLY, 1998; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) – inserindo-os em situações significativas que contribuam para a expansão do letramento, conceito que será explanado na subseção a seguir.

2.1.1 Alfabetização, Letramento e competências de escrita

A alfabetização, segundo Soares (2021), consiste no ensino e no aprendizado da tecnologia da escrita alfabética. Essa tecnologia é vista como a apropriação do conjunto de conhecimentos e procedimentos necessários à prática da leitura e da escrita e estão relacionados tanto ao seu funcionamento quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipulá-las.

Ferrero e Teberosky (1985) partem da ideia da existência de uma Psicogênese da Língua Escrita e mostram em seus estudos que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) se dá em etapas nas quais os aprendizes vão elaborando hipóteses sobre a escrita. Essas hipóteses são sistematizadas em fases: “pré-silábica”, “silábica”, “silábico-alfabética” e “alfabética”.

A fase “pré-silábica” é marcada pela ausência de fonetização da escrita, na qual o aluno não estabelece relações entre a fala e a escrita, bem como não diferencia desenho e escrita, além de misturar letras, números e outros símbolos, inventar letras, relacionar a escrita às características físicas ou funcionais dos objetos. Para ajudar o aluno a superar essa fase, o professor pode trabalhar a escrita do seu próprio nome, do nome dos colegas, fazer jogo de palavras, destacando o som inicial e o final, quantidade de letras para representá-la, ordem alfabética, manipulação do alfabeto móvel etc.

Quando o aprendiz percebe que há uma forma única considerada convencional para escrever corretamente cada palavra, ele atinge a fase “silábica”. Nessa fase, o aluno começa a fazer correspondência termo a termo, ou seja, cada letra vale por uma sílaba. O uso das letras pode ou não ter valor sonoro estável. Para superar essa fase, propor elaboração de listas de acordo com um gênero que se está estudando, jogos que exijam a manipulação de sílabas, trocando-as de lugar, suprimindo-as, utilizando as palavras que ele já domina das listas trabalhadas e acrescentando novas. Na fase “silábico-alfabética”, a criança já compreende a escrita representa a fala e começa a perceber que cada emissão da fala, a sílaba, pode ser representada por uma ou mais letras. Nesse período, nota-se que a criança pode combinar só vogais ou só consoantes para a grafia das palavras. Para vencer essa fase, o professor pode fazer a leitura de textos para os alunos, fazendo os apontamentos nas palavras, destacando a segmentação nas frases, promover a escrita coletiva, sempre destacando os sons das palavras com o seu registro, entre outros.

Na fase “alfabética”, a criança compreende que a escrita representa a pauta sonora das palavras, registrando um grafema para cada fonema, porém ainda não considerando as

convenções ortográficas. Essa fase indica que o aluno já compreende o sistema de escrita, porém precisa, a partir de então, dominar as convenções ortográficas. O professor pode ajudar os alunos a vencerem essa fase, pedindo que eles leiam os textos escritos da própria autoria, promovendo a reflexão sobre o que escreveram, fazer a leitura oral, relacionando atividades do SEA com a compreensão do seu uso nos textos lidos.

Essa classificação revelou-se uma eficaz ferramenta para a prática do professor no processo da alfabetização. Observando e identificando os conhecimentos dos alunos sobre a escrita, o professor pode ir ajustando seu planejamento em função do que os alunos já sabem e ainda precisam aprender. Para tanto, é necessário que se faça uma sondagem sobre as hipóteses de escrita dos alunos. Para isso, realiza-se um ditado, tomando o cuidado de escolher palavras que façam parte do seu vocabulário, porém sem que elas estejam memorizadas pelo aluno; geralmente uma lista de 4 ou 5 palavras do mesmo campo semântico, que pode ser sobre animais, frutas, lista de material escolar, etc. A cada palavra ditada, integralmente, sem silabar, o professor pede que o aluno leia imediatamente a palavra que registrou, a fim de verificar se ele estabelece uma relação entre o que escreveu com o que lê.

A escolha das palavras deve variar na sua quantidade de letras, começando o ditado pela palavra com mais sílabas até chegar a uma palavra monossílaba, se possível, o que possibilita que os alunos não desanimem de fazer o ditado, caso eles estejam na fase silábica.

É preciso que se atente também ao escolher as palavras, que elas não repitam vogais em sílabas próximas, pois alunos, que estão pensando em variedade de letras para escrever uma palavra, podem desistir, imaginando não ser possível a presença de tantas letras repetidas na mesma palavra.

Ao final da lista, dita-se uma ou mais frases, devendo aparecer uma das palavras ditadas. Esse procedimento revela se o aluno escreve a palavra da mesma maneira, revelando a apropriação desse conhecimento.

É imprescindível a intervenção direta do professor e que ele conheça as particularidades de seus alunos para que eles consigam avançar em seu conhecimento. É preciso também que o professor esteja atento e sensível, disposto a criar na turma um clima de cooperação, de respeito às diferenças, de trocas e de compartilhamento de saberes. Um ambiente em que todos se sintam estimulados e confiantes a executar as propostas de leitura e escrita, fazendo com que cada um se sinta capaz de transpor os desafios que vão surgindo durante o processo.

A apropriação do sistema de escrita, portanto, não é um conhecimento que se adquire espontaneamente. Ela exige habilidades específicas, construídas na interação professor-aluno, além da interação aluno-aluno e aluno-objeto do conhecimento, mas isso não significa que as atividades desenvolvidas pelo professor devam ser mecânicas e focadas apenas na memorização de fonemas e letras. Todo esse caminho precisa ser percorrido sempre considerando uma ação produtiva, dentro de uma concepção de ensino que valoriza a reflexão sobre o desenvolvimento das práticas da escrita em situações de uso social que fazem sentido para os alunos. Soares (2021) reconhece a importância que se deve dar às primeiras etapas do processo de aquisição da escrita e defende que “[...] não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades” (SOARES, 2021, p.10). Além disso, afirma que

[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido com desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar**. (SOARES, 2021, p. 11-12, grifos da autora).

A professora ainda destaca a profundidade do conceito de letramento, que envolve diversificadas formas e contextos de interação. Assim, surge a palavra letramento no plural, ou acompanhada do prefixo “multi-”, no intuito de se referir às mais diversas formas de manifestação do uso da escrita nos seus respectivos contextos. Dessa forma, a pesquisadora explica que

Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural - **letramentos** - ou acompanhada do prefixo *multi-* ou do adjetivo *múltiplos*: **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**. [...] tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado **numeramento**), letramento científico, letramento geográfico, etc. (SOARES, 2021, p. 32)

Nesse sentido, conforme explica Soares (2021), as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2021, p. 27) marcam o letramento. Letramento, então, segundo a autora, é a capacidade de utilizar a escrita para “encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de

forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.” (SOARES, 2021, p. 27). Considerando a preocupação com o ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades que visem ao uso nas práticas sociais, e não somente uma sistematização mecânica de conhecimentos que só se aprendem na escola, surge o termo “letramento” para atender a esse propósito. O termo, gerado do inglês *literacy*, começou a ser usado no Brasil nos anos 1980 por especialistas que buscavam ampliar o conceito de alfabetização, salientando o uso das habilidades de codificar e decodificar, técnicas do ler e escrever, em cujas práticas sociais esse saber é necessário.

Com o surgimento do termo letramento, muitos pesquisadores passaram a usá-lo para distingui-lo da alfabetização. Soares (2010), entretanto, ressalta que, embora distintos, são processos indissociáveis na escola. Para a pesquisadora, o ideal é que se busque uma prática para alfabetizar letrando, ou seja, “sistematizar as questões referentes à aquisição do código escrito por meio de práticas de letramento, em que os dois ocorrem concomitantemente” (ALVIM, 2015, p. 22). A BNCC ratifica o posicionamento de Soares sobre alfabetizar letrando, e destaca que “[...] o letramento é condição para a alfabetização, [...], mas a alfabetização sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento” (BRASIL, 2017, p. 69).

Sob essa ótica, entendemos a importância de uma aprendizagem desenvolvida nas práticas de uso da língua em suas situações comunicativas. Logo, buscamos embasar nossos estudos ancorados na perspectiva do letramento, visando garantir que o aluno domine o conhecimento da língua e saiba aplicar tal conhecimento, não somente no contexto escolar, mas de forma que o estenda por toda a sua vida, inclusive fora da escola.

O conceito de letramento abrange tanto a leitura quanto a escrita, mas, nesta pesquisa, a ênfase dos nossos estudos será a escrita, sobre a qual elencamos algumas reflexões, respaldadas nas considerações de Koch e Elias (2021) e Antunes (2019). Inicialmente, neste capítulo, apresentamos diferentes concepções de língua e suas consequências delas para o ensino de LP. Nesta subseção, introduzimos o conceito de letramento e, agora, focalizaremos a escrita, apresentando diferentes concepções do processo de produção de escrita e suas implicações para o trabalho na sala de aula.

Por algum tempo, prevaleceu a ideia de que a escrita é um dom e que escrever bons textos demanda simplesmente inspiração. Porém, já é sabido que produzir um texto exige habilidades específicas e que essas habilidades podem ser desenvolvidas (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Saber escrever os mais variados gêneros de forma produtiva e eficiente é importante para a participação na sociedade da qual fazemos parte, predominantemente organizada em torno da escrita. Koch e Elias (2021) apontam algumas ideias constituídas a respeito da escrita, que por vezes é compreendida como atividade para poucos privilegiados; como expressão do pensamento; como fruto de inspiração; ou, ainda, como resultante do domínio de regras gramaticais. Percebe-se que há uma diversidade de conceitos que assinala para a compreensão de que “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 32). A partir disso, podemos compreender que entram em jogo, nas concepções sobre a escrita, também concepções sobre “a língua, o escritor e a interação” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 32).

Em uma concepção da escrita com “foco na língua”, o texto é percebido como um sistema. De acordo com essa percepção, cabe ao sujeito – no caso, quem escreve – apropriar-se do sistema e de suas regras, ou seja, “tudo está dito no dito, ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada, não além nem aquém da linearidade” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 33).

Na concepção de escrita com “foco no escritor”, o texto é considerado o produto do pensamento de quem escreve, que constrói uma representação mental, transpõe essa representação para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou. Essa concepção, que tende a limitar o papel do leitor à recuperação daquilo que o escritor construiu previamente, deixa o leitor em um papel passivo, desconsiderando suas experiências e conhecimentos.

Existe ainda, segundo as autoras, uma concepção de escrita com foco na interação, considerada como produção textual, exigindo de quem escreve a ativação de conhecimentos e mobilização de estratégias. Nesse caso, o autor leva em consideração o seu leitor, precisa conhecê-lo, organizar as ideias e revisar o que escreve. O leitor, por sua vez, também mobiliza seus conhecimentos, expectativas e experiências prévios quando lê aquilo que alguém escreveu. Nessa concepção, a construção de sentidos resulta da interação entre quem escreve e aquele que lê, vistos como sujeitos ativos construídos dialogicamente no texto. O sentido do texto é resultado da interação entre os sujeitos e não apenas do uso de códigos ou das intenções de quem escreve.

De acordo com Koch e Elias (2021), o escritor ativa os conhecimentos armazenados na memória, relacionados a saberes linguísticos, conhecimento enciclopédico e práticas

interacionais. O conhecimento linguístico se refere ao “conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico da língua” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 37). Esse conhecimento é responsável pela organização linguística na superfície do texto, pelos elementos de coesão, pela escolha lexical, dentre outros aspectos que contribuem para se produzir e compreender o texto. Entre esses aspectos, estão presentes as normas ortográficas, que, do ponto de vista interacional, colaboram para a construção de uma imagem positiva do escritor, porque demonstra seu esforço e consideração pelo leitor.

O conhecimento enciclopédico pode ser compreendido também como conhecimento de mundo, construído a partir daquilo que já lemos, ouvimos ou de variadas experiências de vida. O autor não só mobiliza esse conhecimento para produzir um texto, mas também tem pressuposições acerca de quais desses conhecimentos o leitor compartilha, o que influencia a sua forma de construir o texto, auxiliando-o a decidir, por exemplo, o que precisa ser explicitado e o que pode permanecer implícito.

O conhecimento de textos consiste nos conhecimentos que o escritor possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, considerando os elementos composicionais, os aspectos de conteúdo, função e suporte de veiculação. Esse tipo de conhecimento está vinculado à intertextualidade, pois a escrita “é uma atividade que exige a retomada de outros textos, explícita ou implicitamente dependendo do projeto da comunicação” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 44).

Os conhecimentos interacionais referem-se a modelos cognitivos que o escritor “possui sobre práticas interacionais diversas” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 44) constituídas histórica e culturalmente. Esses conhecimentos permitem ao escritor sinalizar sua intenção na escrita, selecionar e adaptar o gênero discursivo, escolher a variante mais adequada à situação comunicativa, decidir quais informações precisam ser explicitadas e utilizar ações linguísticas para levar o leitor a aderir seu objetivo pretendido.

Indo ao encontro dessa perspectiva, Antunes (2019) sustenta que é preciso desenvolver no aluno competências em escrita, justificando que, em primeiro lugar, o espaço letrado e não letrado vem se desenhando de forma mais mesclada. Essa divisão não está mais tão demarcada, o que implica novas necessidades. É necessário que todos saibam ler e escrever, para possibilitar seu efetivo exercício de cidadania. Segundo a autora, “[...] esse *novo mundo atual*, sem limites tão claros entre o rural e o urbano, entre o letrado e o não letrado, tem criado uma série de novas necessidades. Entre elas, é claro, a exigência de que todos saibam ler e escrever” (ANTUNES, 2019, p. 10, grifos da autora).

Em segundo lugar, a autora discute que estamos cada vez mais expostos a situações de escrita, seja de textos verbais ou não verbais. Isso também reforça a necessidade de se saber ler e escrever, uma vez que, para Antunes (2019),

Assistimos, sempre mais e mais, a um mundo que interage pela escrita. São jornais, revistas, livros, folhetos, cartazes, placas, entre outros, a nos apelar para a informação e para a orientação social. A complexidade inerente à vida das pessoas nas grandes cidades impõe a conveniência, a economia e a eficácia da comunicação escrita. (ANTUNES, 2019, p. 11)

Em terceiro lugar, é preciso considerar que o desenvolvimento tecnológico, que trouxe consigo as redes sociais, nos impõe a necessidade de escrever com muito mais frequência do que no passado. Além disso, “convivemos com *mais e novas necessidades socioculturais de interação*, de contato, de relacionamento, ante o ‘novo mundo social e de trabalho’. Tudo isso se acentua quando se trata da interação por meio da escrita” (ANTUNES, 2019, p. 12, grifos da autora). Antunes (2019) defende que esse novo mundo social pode ser usado a serviço das aulas de Língua Portuguesa, porém, ainda é pouco explorado nas escolas.

Legitimada, então, a necessidade de se desenvolverem competências de escrita, Antunes (2019) enumera quais competências ela considera que devem ser desenvolvidas, começando pelas “competências para autoria”, isto é, levar o aluno a construir autonomamente um texto e não deixar que esse aluno fique engessado a cópias. Em outras palavras, o aluno deve ser autor do seu próprio texto: “Portanto, a escrita é um lugar preenchido pelo enunciador, que ocupa um dos lados da interação verbal. Ou seja, existe alguém que assume *a condição de ser autor de um dizer*” (ANTUNES, 2019, p. 13, grifos da autora).

Uma outra competência a ser desenvolvida seria, segundo Antunes (2019), levar em consideração quem é o interlocutor e qual o objetivo do que se está escrevendo, ou seja, “competências para a interação”, pois, de acordo com a autora, a escola ainda pratica uma escrita sem interlocutor, com atividades utilizando comandos imprecisos, como “escrever frases a partir de uma determinada palavra”, ou escrever a partir de “Fale sobre...”.

A autora pontua também a necessidade de se desenvolverem “competências para a escrita de textos”, que estabelecem os elementos que poderiam ser usados para articular um texto, atentando, aqui, para a coerência e a coesão, além das “competências para a funcionalidade comunicativa”, levando o aluno a conhecer quais são os gêneros textuais que ele utilizará, em que situação, com qual finalidade, etc. É preciso também desenvolver as

“competências para a adequação textual”, a fim de compreender que a língua muda, dependendo do contexto, e o texto precisa se adequar a esses contextos. A autora destaca ainda as “competências ligadas à escrita com atividade multimodal” e as “competências ligadas à escrita do mundo virtual”, ressaltando que, sendo um apelo recente, ainda é pouco explorado na escrita dos textos, que

incorporam, em seu aparato gráfico, outros modos e recursos visuais de significar, ou a escrita que conjuga o verbal e o não verbal. [...] ou da escrita como atividade que saiu dos limites convencionais do papel ou dos suportes ligados à imprensa, para, fazendo jus ao rótulo de *mundo virtual*” (ANTUNES, 2019, p. 15, grifos da autora).

Por fim, Antunes (2019) destaca as “competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com maior grau de letramento” (ANTUNES, 2019, p. 16), visando à formação do aluno para o seu agir como cidadão por meio da escrita, numa clara exigência de associar a escrita a uma prática de inclusão social. Nesse sentido, a autora explica que

[...] existe, nas sociedades contemporâneas, uma maior valorização da escrita, uma mais consistente compreensão de suas funções sociais e de suas novas formas de permitir ao homem fazer-se presente na grande rede das relações sociais, sejam elas próximas ou remotas, convencionais ou não (ANTUNES, 2019, p. 16).

Antunes critica a visão de que a escrita é um produto pronto e irretocável e assevera que, sendo um processo, a escrita envolve vários movimentos. O professor precisa mostrar ao aluno o objetivo social do que lhe é proposto a escrever, pois isso tende a ser mais motivador para o aluno do que submetê-lo a situações de escrita para atribuir-lhe uma nota, por exemplo. Além disso, o aprendiz ainda passa pelo desgaste provocado pelas incertezas de uma (boa) nota, o que torna o processo da escrita um penoso exercício sem sentido para ele. A escrita precisa fazer sentido para o aluno. A autora defende que não é fácil *“aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária”* (ANTUNES, 2019, p. 17, grifos da autora).

Para desenvolver as competências em escrita, é preciso que haja uma prática de planejamento e revisão do texto, uma “prática do rascunho, da versão ainda não definitiva, da revisão do texto de ontem” (ANTUNES, 2013, p.41). O professor deve incentivar o aluno a fazer um planejamento do que irá escrever. Embora pouco aplicada pelo professor e nada

apreciada pelos alunos, essa é uma prática necessária. Antunes (2019) reforça que revisar um texto não é somente verificar se a norma padrão foi empregada ou não, mas, principalmente, se a sua estrutura está coerente e coesa, se está adequada ao gênero.

É preciso, ainda, estar atento às condições de produção e circulação dos textos e o professor deve deixar claro, em sua chamada de produção, qual é o tema, quais são os objetivos, quem é o destinatário, onde o texto irá circular, por qual suporte, qual tipo de linguagem, do mais formal ao mais informal. A chance de eficácia da produção é maior quando esses parâmetros são seguidos.

Tais pressupostos nos levam a reconhecer que o desenvolvimento de competências em escrita deve garantir uma prática de escrita como exercício constante e assistido, pois “só se aprende a escrever, escrevendo” (ANTUNES, 2019, p. 18). Assim, quanto mais o aluno for exposto a situações de escrita, maior será a probabilidade que ele terá de aprender a escrever e ele precisa ser levado a compreender que escrever demanda tempo. O professor precisa estar atento, propiciando momentos de escrita monitorada para intervir diretamente, acompanhando o que o aluno escreve. Do ponto de vista da autora – e também do nosso –, esse é um dos pontos menos desenvolvidos na escola, consequência de alguns fatores complicadores, como o escasso tempo para um bom planejamento das aulas de escrita, as precárias condições de trabalho, ou, ainda, a falta de formação dos professores.

Superar os desafios citados é um dos objetivos deste trabalho. Buscamos, a partir do trabalho com a escrita, identificar como se deu, durante o período pós pandemia, o desenvolvimento das capacidades de linguagem de nossos alunos, estas entendidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de produção determinada” (DOLZ, SCHNEWLY, 2004, p. 54). Sobre as capacidades de linguagem e produção escrita, aprofundaremos a reflexão no capítulo de análise, de modo a analisar o desenvolvimento da produção escrita dos nossos alunos.

Na seção a seguir, discutiremos o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual, embora isto não tenha sido explicitado, serviu de base para a produção dos principais documentos de referência do trabalho docente, os PCNs e a BNCC (MACHADO, 2007).

2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – A CENTRALIDADE DOS GÊNEROS DE TEXTO NAS AULAS DE LP

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente transdisciplinar, a qual busca contribuições na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Linguística, e foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Ganhou força no Brasil, exercendo influência, sobretudo, nas pesquisas sobre o ensino de produção escrita. O interacionismo social de Vygotsky e a teoria do discurso de Bakhtin são tomados como base de influência dessa corrente teórica, que tem como seu principal pesquisador o belga Jean-Paul Bronckart.

Vygotsky estudou os processos de aprendizagem na coletividade, destacando a importância da interação no processo de aprendizagem das crianças. Essa ênfase na interação, mediada pela linguagem para articular o pensamento e o convívio social, também pode ser encontrada na teoria do discurso de Bakhtin e no próprio ISD. Nesse sentido, o conhecimento humano se constitui na atividade de linguagem por meio das interações sociais.

O ISD tem como foco os processos de desenvolvimento humano, atribuindo papel crucial à linguagem em tais processos. Essa ação da linguagem é considerada por Bronckart (1999) como todo ato material ou verbal em um determinado espaço-tempo.

Bakhtin, por sua vez, lançou as bases da teoria do discurso, em que se destaca a mudança de foco da frase para o enunciado. Dessa forma, o pesquisador define o enunciado como unidade de comunicação, o que significa que a comunicação entre as pessoas se dá por meio dos enunciados. Então, para ele, a atividade humana, sendo tão diversa, abrange usos da linguagem dos mais diversos tipos.

Sua teoria apresenta também grande apreço pelo convívio social e suas conseqüentes interações. Bakhtin considera que a produção de um enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores. Nas palavras do pesquisador: “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2020, p. 272).

O autor descreve o enunciado a partir dos elementos de sua constituição, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Além disso, contextualiza o enunciado histórica e socialmente, em uma ação considerada inédita nos estudos de linguagem.

Uma vez contextualizado o enunciado, o discurso realiza-se por meio dele. É a partir da ideia de que o discurso está presente na atividade humana em sociedade, e que isso se dá nas relações dialógicas mediadas pela linguagem, que Bakhtin apresenta o seu conceito de gênero do discurso. Para ele, “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, 2020, p. 262, grifos do autor).

Bronckart buscou refinar alguns conceitos do autor, apesar de valer-se do percurso teórico de Bakhtin para explicar, por exemplo, que as interações do indivíduo em sociedade se dão pela produção do discurso. Na proposta de Bronckart, o produto desse discurso e a sua unidade de ação discursiva é o texto, por ele definido como "[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)" (BRONCKART, 1999, p. 75).

Inspirado nas ideias de Bakhtin para o estudo do texto e dos gêneros, Bronckart (1999) propõe que o texto seja tratado como unidade comunicativa. O pesquisador acrescenta que os textos são "produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais" (BRONCKART, 1999, p. 137).

O conceito de gênero discursivo de Bakhtin é renomeado por Bronckart, que o chama de "gênero de texto", tendo em vista a proposição do texto como unidade de análise. Embora o ISD utilize a expressão "gênero textual" para se referir às formas verbais de materialização dos textos, a definição vai ao encontro do pensamento bakhtiniano, que utiliza "gênero discursivo". Ademais, a concepção de gênero de Bakhtin é tomada pelo ISD, que concorda que o discurso sempre se destina a alguém, dialoga com outros discursos e remete a outros. O ISD também afirma, assim como Bakhtin, que todo texto está organizado dentro de determinado gênero textual e que múltiplos gêneros surgem em adaptação à situação comunicativa.

Segundo o ISD, textos são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, e esses textos são distribuídos em gêneros. Nesse quadro, texto pode ser definido como

todas as produções de linguagem situadas, que são construídas de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua (BRONCKART, 2006, p. 13).

Marcuschi (2020) discute a questão de se compreender o gênero textual como algo dinâmico, fluido e incapaz de ser assimilado somente como modelos de estruturas inflexíveis. O autor aponta que

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é, hoje, uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebemos os gêneros

como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social [...], somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2020, p. 151).

Marcuschi (2020) ratifica a ideia de que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2020, p. 154). Bronckart reforça tal pensamento ao afirmar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103).

No entanto, a grande quantidade de gêneros presentes na sociedade e suas também flexíveis formas leva-nos a questionar se é possível e viável a sua didatização, ou seja, um ensino baseado nos gêneros. Na seção a seguir, apresentamos dois dispositivos para a didática das línguas propostos pelo ISD e um terceiro desenvolvido por uma pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Todos eles servirão de base para nosso planejamento escolar com vistas à construção do anuário dos alunos.

2.3 DISPOSITIVOS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL - MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESCRITA MONITORADA

Partindo da ideia de que os gêneros são constituídos como práticas sociais da linguagem, entendemos, então, que essas práticas precisam ser ensinadas, com o objetivo de inserir o aluno na sociedade, de modo mais crítico e produtivo. Bronckart (1999), Marcuschi (2001), Schneuwly e Dolz (2004) concordam que há uma necessidade de proporcionar aos alunos situações de escrita nas quais possam ler e produzir textos de diferentes gêneros para que se tornem capazes de participar ativamente das diferentes situações comunicativas dentro e fora do ambiente escolar. Para ampliar as possibilidades de participação nas diversas atividades sociais, Schneuwly e Dolz (2004) destacam ainda que é indispensável que o ensino proporcione a aprendizagem dos gêneros mais comuns, circulantes em âmbitos públicos.

Esse ensino precisa ser sistemático e deve ser fundamentado tanto no seu modo de uso quanto em sua realidade de uso (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O primeiro ligado às condições de uso e o segundo ligado ao porquê de seu uso. Para proporcionar o ensino dos gêneros de modo sistemático, como propõem Schneuwly e Dolz (2004), é preciso identificar

quais aspectos do gênero precisam ser ensinados a fim de que os alunos possam se apropriar deles e selecioná-los para seu uso.

Para se trabalhar eficazmente com o gênero, o professor precisa, em primeiro lugar, reconhecê-lo quanto à sua função social, conhecer seu contexto de produção e estrutura, além de identificar as marcas linguísticas que o caracterizam, ou seja, deve estar atento em como o gênero se situa, se caracteriza e se relaciona com a esfera discursiva a que ele pertence. A construção de um Modelo Didático de Gênero (MDG) possibilita esse trabalho, uma vez que permite ao professor fazer a “descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino” (DOLZ; GAGNON, 2005, p. 40 apud PINTO, 2021).

A necessidade de se construir didaticamente materiais que visem à seleção dos elementos ensináveis dos gêneros é destacada por Cristóvão e Machado (2006), na ação que chamam de “transposição didática”. As pesquisadoras afirmam que

[...] em relação ao ensino de gênero, seria necessário construirmos materiais didáticos adequados, que propiciassem a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos, isto é, que efetivássemos uma transposição didática adequada (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2006, p. 552)

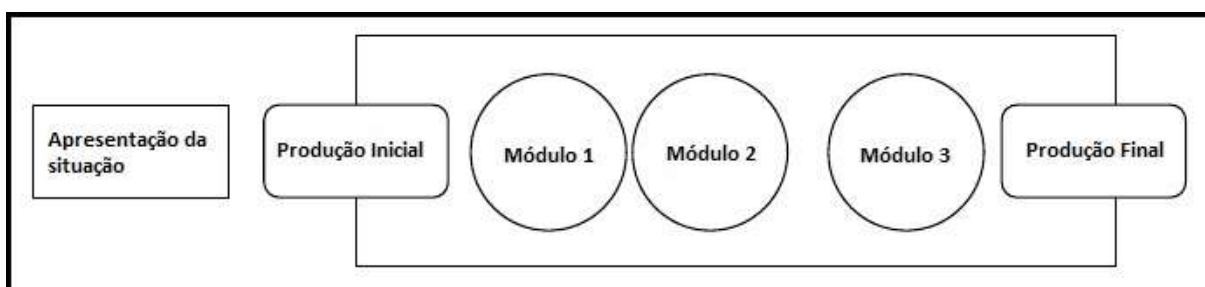
Dessa forma, é importante que o professor disponha de modelos didáticos de gêneros já disponíveis e que também elabore seus próprios MDGs de acordo com suas necessidades, a partir dos princípios propostos por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Isso porque os MDGs propiciam um encaminhamento adequado na elaboração de uma sequência didática (SD). Esse processo possibilitará uma progressão no que se refere ao trabalho com as marcas do gênero.

A SD é um valioso instrumento pedagógico que visa auxiliar o aluno na construção dos conhecimentos necessários para o domínio de um determinado gênero textual. Trata-se de uma proposta teórica e metodológica do ensino a partir dos gêneros, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A finalidade de uma SD é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, no intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A SD, pautada no MDG, estrutura-se através da mediação do professor, que atua

progressiva e sistematicamente para desenvolver no aluno as capacidades necessárias que o levem a se apropriar do gênero a ser estudado e dele fazer uso.

Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura de uma SD é um percurso que envolve quatro etapas: apresentação da situação de produção, produção inicial, módulos e produção final. Essa estrutura pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema de Sequência didática



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

Na primeira etapa, apresentação da situação, o professor deve expor aos alunos, de forma clara, o objetivo do projeto de produção de um determinado gênero, especificando as condições de produção, ou seja, a quem se dirige, com qual finalidade e quem participará dela, além de preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A segunda etapa é a produção inicial, que tem por finalidade diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já têm adquiridas em torno do gênero a ser trabalhado e, a partir disso, ajustar as atividades que deverão ser desenvolvidas ao longo da SD.

Realizado o diagnóstico, o professor segue, então, para a etapa seguinte, a dos módulos, que se configuram em diversas atividades, relativas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, necessárias para suprir as dificuldades encontradas pelo aluno na escrita inicial do gênero. O professor deverá conceder recursos necessários para superá-los. Assim, ao deparar-se com problemas específicos de cada gênero, o aluno será capaz de resolvê-los.

Durante a elaboração dos módulos, os autores recomendam que se variem as atividades e os exercícios propostos, de forma a trabalhar aspectos relativos aos diferentes níveis do processo de produção escrita. A esse respeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam quatro níveis a serem identificados na produção de textos, aqui clarificados por Pinto (2021):

- representação da situação de comunicação: o aluno deve ter em mente uma imagem coerente em relação à situação para a qual o texto é produzido, considerando os destinatários a finalidade da proposta, seu papel ou posição como autor ou locutor e o gênero em questão;
- elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer e saber utilizar as técnicas de busca ou elaboração de conteúdo apropriadas para os diferentes gêneros. a produção a partir de gêneros textuais que requerem maior criatividade pode ser potencializada, por exemplo, pela busca por inspiração em obras artísticas, e produção a partir daqueles que exigem grande rigor técnico provavelmente exigirá variadas técnicas de pesquisa;
- planejamento de texto: o aluno deve ser capaz de criar um projeto de texto coerente com a representação de comunicação, nos termos discutidos acima, tendo especial atenção à estrutura prototípica do gênero visado;
- realização do texto: o aluno deve mobilizar os recursos de sua língua para levar a cabo seu projeto de texto. para exemplificar esse processo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) menciona ações como utilizar um vocabulário apropriado a uma situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos” (PINTO, 2021, p. 37).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) reforçam que, ao trabalhar problemas de diferentes níveis, variar atividades e capitalizar as aquisições, os módulos possibilitarão aos alunos aprender o gênero abordado e, ainda, desenvolver uma linguagem comum para discutir as próprias produções. Assim, segundo os autores,

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

A última etapa da SD é a produção final, realizada após a etapa dos módulos, quando o aluno colocará em prática o que aprendeu. Nessa etapa, o aluno produzirá um novo texto. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é nessa etapa que é oferecida aos alunos “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107). O professor também poderá avaliar a evolução dos alunos em relação à primeira produção.

O ISD propõe um modelo de análise de textos em que, segundo Machado (2005), as ações de linguagem se realizam. É a partir dessas capacidades que analisaremos o desenvolvimento da competência escrita de nossos alunos. Nessa concepção, os textos podem ser tomados como operações de linguagem que o aprendiz necessita mobilizar para poder agir socialmente, denominadas capacidades de linguagem (CL). Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) definem as CL como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de

interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Essas capacidades são nomeadas “capacidades de ação”, “capacidades discursivas” e “capacidades linguístico-discursivas”. Outros pesquisadores definiram ainda as capacidades de significação e a multissemiótica, as quais não serão analisadas nesta pesquisa.

A capacidade de ação (CA) relaciona-se ao contexto físico, incluindo o momento e o lugar de produção, o lugar social e o objetivo onde se realiza a interação. Refere-se, também ao conhecimento de mundo que o aluno pode mobilizar ao produzir um texto. A capacidade discursiva (CD) relaciona-se às “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Por fim, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) definem a capacidade linguístico-discursiva (CLD) como sendo a “capacidade de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). Refere-se às operações linguísticas diretamente envolvidas na produção de um texto.

Isso posto, ao estudarmos os ensinamentos dos pesquisadores, reiteramos seu valor para o trato com os gêneros em sala de aula no âmbito desta pesquisa, considerando o nosso propósito de trabalhar em etapas progressivas e auxiliar os alunos não somente no domínio de determinados gêneros, mas também no uso deles em variadas situações. Para tornar a sua aplicação ainda mais eficaz, será apontado um trabalho utilizando como instrumento auxiliar – a escrita monitorada, objeto de pesquisas do Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF).

Usada como ferramenta pedagógica para o ensino de produção de textos, a escrita monitorada é resultado de um trabalho desenvolvido em projetos de pesquisa orientados pela Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato, do Colégio de Aplicação João XXIII e visa à produção de um texto do gênero proposto em uma sequência didática, partindo de pistas ou instruções desenvolvidas a partir de outro texto já existente, ou seja, um texto chamado modelar.

Pinto (2021) aponta o escopo teórico da prática, que está alinhada a concepções discursivas e interacionistas, além de pesquisas da área da psicologia e da neurociência associadas à educação. É válido destacar o alinhamento ao pensamento de Bakhtin (2020) que afirma que “todos os campos da atividade humana estão ligados pelo uso da linguagem” (BAKHTIN, 2020, p. 261). Além da concepção bakhtiniana da linguagem, a ferramenta também se vale da proposta de formação do aluno para a produção de diferentes gêneros textuais em situações específicas de interação, segundo propõe Bronckart (1999).

Pinto (2021) explana em sua monografia o funcionamento da escrita monitorada, ressaltando que o professor seleciona o texto já existente e cria um roteiro de textualização a partir do texto selecionado. Tal roteiro é estruturado de forma a orientar, passo a passo, o aluno a criar a sua própria versão do texto modelar. São “instruções de escrita elaboradas pelo professor a partir do conteúdo do texto modelar, com o objetivo de manter a estrutura macroestrutural do texto de base” (SANTOS, 2015, p. 34 apud PINTO 2021). A partir desse roteiro e seguindo a orientação do professor, o aluno reconstrói o texto modelar.

Pinto (2021) destaca a necessidade de explicar de que forma o ensino da produção de textos pode ser auxiliado pelos textos modelares, a fim de evitar uma má compreensão ou distorções no seu trato pedagógico. A autora destaca a premissa explicitada por Santos (2015), para quem o trabalho a partir de um texto modelo encontra seu papel na conscientização dos alunos sobre as suas situações de produção, levando-os a descobrir suas marcas linguístico-discursivas associadas ao gênero e suas regularidades. Dessa forma, a intenção é fazer com que “os alunos em contato com a *forma* e o *conteúdo* de gêneros, modelares, possam construir os seus próprios modelos e, assim, obter autonomia em escrita” (SANTOS, 2015, p. 35, grifos da autora, apud PINTO, 2021).

Pinto (2021) ressalta ainda que a escrita monitorada surge como parte de um amplo projeto, inserido na sequência didática. Ao citar Santos (2015), esclarece que

A proposta de inserir a escrita monitorada dentro de uma SD, como módulo programado, parte do pressuposto de que tal ferramenta ajudaria os alunos a superarem as dificuldades com a macroestrutura do texto a partir de aulas de produção escrita altamente mediadas pelo professor e de um contato mais estreito com textos modelares (SANTOS, 2015, p. 29, grifos da autora, apud PINTO, 2021, p. 42).

Neste capítulo, foram discutidas as bases curriculares e teóricas desta pesquisa, que se alinha a uma perspectiva de ensino de produção escrita a partir dos gêneros textuais. Nesta última seção, foram apresentados três dispositivos que fomentam o ensino de produção escrita a partir dessa perspectiva, quais sejam: o MDG, a SD e a escrita monitorada. Tais dispositivos darão base ao desenvolvimento de nossa pesquisa-ação, cujo percurso metodológico será explicitado no capítulo a seguir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 1991, p.196)

Escolhemos esta epígrafe para abrir o capítulo, pois, metaforicamente, referirmo-nos à pandemia de covid-19, que nos obrigou a ficar quase dois anos em isolamento social e, conseqüentemente, fez com que os alunos ficassem distantes das aulas regulares. Essa “pedra no caminho” impactou diretamente a nossa pesquisa, a qual iniciou sua intervenção na escola no primeiro ano de funcionamento regular.

Neste capítulo, apresentaremos as escolhas metodológicas da pesquisa, tendo em vista o aporte teórico discutido no capítulo anterior, os objetivos apresentados na introdução e o contexto escolar em que o trabalho será desenvolvido. Na seção 3.1, intitulada “A escola, a turma, os participantes da pesquisa”, apresentaremos a instituição onde as atividades serão desenvolvidas e caracterizaremos a turma e os participantes da pesquisa. Essa descrição será importante para explicitar algumas necessidades e especificidades da turma, que trazem implicações para a seleção dos gêneros e a delineação do projeto a ser desenvolvido. A seguir, na seção 3.2, cujo título é “Os princípios metodológicos da pesquisa”, identificamos o tipo de pesquisa a ser desenvolvida – a pesquisa-ação. Na seção seguinte, a 2.3, nomeada “Etapa investigativo-diagnóstica”, apresentamos o instrumento diagnóstico utilizado para conhecer melhor os hábitos, concepções e expectativas da turma em relação à escrita, de forma a embasar as demais etapas da intervenção. Por fim, na seção 2.4, com o título “Etapa investigativo-interventiva”, com base no aporte teórico anteriormente discutido e nas características da turma, delineamos os caminhos percorridos nas etapas seguintes da pesquisa. Nesse sentido, justificamos a escolha dos gêneros a serem trabalhados ao longo do ano letivo e do anuário como produto final, com destaque para a importância da circulação dos textos produzidos pelos alunos.

3.1 A ESCOLA, A TURMA, OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Escola Municipal onde leciono é uma das quase duzentas escolas que integram a rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora. Localizada na região Nordeste da cidade, ela atende alunos do 1º e 2º períodos da Educação Infantil, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Fases I a VIII da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O bairro faz limite com um município do qual era distrito até o ano de 1997, quando foi desligado e passou a pertencer a Juiz de Fora. Com isso, ele agrega também as dificuldades e os problemas específicos de um bairro periférico, como falta de infraestrutura, transporte público de má qualidade e falta de segurança.

Em relação a este último problema, é válido salientar que os moradores convivem rotineiramente com a violência e o domínio do tráfico de drogas. Isso faz com que muitas famílias tomem a escola como um ambiente seguro onde podem confiar os filhos enquanto trabalham, fazendo com que a instituição acumule funções além das convencionais que lhe competem e, com que seus profissionais, muitas vezes, sobrecarreguem-se e frequentemente interrompam suas funções para atender as mais variadas demandas dos alunos.

Sendo a única escola pública localizada na região, pois as demais ficam situadas a uma distância mínima de 5km, a escola recebe também alunos de comunidades do entorno do bairro, igualmente desprovidas de atenção em políticas públicas.

Quanto à sua estrutura física, o prédio, atualmente situado em um terreno que abrigava uma estação ferroviária então demolida, já passou por várias ampliações. A princípio, contou com a iniciativa dos próprios moradores que, em mutirão, doaram o que podiam, em material ou em mão de obra. Atualmente, após várias obras de ampliação, a escola conta com uma quadra poliesportiva coberta, parque infantil, um depósito de materiais, 15 salas de aulas, cozinha, despensa e refeitório, sala da direção e coordenação, secretaria, sala para aula de artes, uma pequena sala para material de educação física, banheiros com acessibilidade para os alunos, sala multirrecursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de leitura, onde ficam guardados os livros literários e de pesquisa. A sala que era utilizada para o Laboratório de Aprendizagem foi desativada neste ano de 2022, uma vez que a Secretaria de Educação suspendeu os projetos extracurriculares. O Laboratório de Informática também se encontra desativado em função da obsolescência das máquinas e da falta de recursos financeiros para aquisição de modelos mais recentes.

Outra necessidade urgente, e também muito dispendiosa, é a troca da rede elétrica, instalada de forma amadora e precária. Muito antiga, apresenta iminente risco de

curtos-circuitos, o que ameaça a integridade física dos alunos e funcionários, além de comprometer o bom funcionamento dos aparelhos.

A escola funciona em três turnos: matutino, com turmas da Educação Infantil e do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental; vespertino, com turmas da Educação Infantil e do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental, e noturno, com 3 turmas da EJA: uma para alunos das fases I a IV, uma para as fases V e VI, e outra para as fases VII e VIII.

Seu quadro profissional é formado por uma diretora, duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas, sessenta professores (regentes de turma, uma para atendimento no AEE, e outras na função de ensino colaborativo para acompanhamento de alunos com deficiência) e três secretárias, além dos funcionários de empresas terceirizadas, nas funções de cozinheiras, auxiliares de cozinha e auxiliares de serviços gerais.

Quanto aos aspectos pedagógicos, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) deverão passar por reformulação para que sejam atualizados de acordo com a Proposta Curricular vigente da rede municipal de ensino.

Quanto ao aproveitamento em avaliações externas, de acordo com o SAEB de 2019, a escola apresentou um baixo índice de desempenho: 40% em Português e 15% em Matemática no 9º ano; 43% e 31% em Português e Matemática, respectivamente, no 5º ano, com relevante queda de 10% em Português no 5º ano, em relação ao último índice, de 53%, no ano de 2017. Por meio dos dados fornecidos pelo órgão, foi detectado, ainda, que 15% dos alunos do 5º ano, em 2019, possuíam nível avançado em leitura e interpretação; 28% encontravam-se no nível esperado de aprendizado; 39% apresentavam baixo aprendizado e 18% situavam-se na faixa com índice insuficiente de aprendizado previsto para o segmento escolar. Esse quadro, ao nosso ver, reflete as condições socioeconômicas vividas pelos alunos, uma vez que eles têm a escola como único meio de acesso às práticas de aprendizagem da leitura e escrita.

Além disso, outros fatores complementam a baixa aprendizagem dos alunos. Podemos citar a dura carga de trabalhos imposta aos professores, desproporcional à sua valorização profissional, fazendo com que acumulem horas de trabalho em várias escolas, desencadeando cansaço e pouco tempo para estudos e formação continuada. Destacamos ainda, como possíveis elementos complicadores para o sucesso da aprendizagem, a precária manutenção dos espaços físicos das escolas, onde costumam faltar desde computadores para laboratórios de informática a cadeiras e mesas para os professores nas salas de aula; os recorrentes episódios de conflitos entre os alunos, prejudicando o andamento das aulas; e as desavenças

entre alunos e/ou seus familiares com os professores, deixando estes, inclusive, em situações de instável segurança física.

Os alunos, moradores do bairro e do seu entorno, conforme já relatado, são, na sua maioria, filhos de trabalhadores de baixa renda, muitos do setor informal, como diaristas e camelôs. Algumas famílias sobrevivem da agricultura familiar, vendendo o que plantam nas feiras livres da cidade. Outras não têm de onde tirar seu sustento e dependem de doações de grupos das igrejas do bairro. Além disso, muitos alunos vivem em situação de vulnerabilidade social, convivendo com familiares ligados a vícios diversos, tráfico de drogas, de armas e prostituição. Não são poucos os que vivem sob a tutela dos avós ou outro familiar, porque foram retirados judicialmente da responsabilidade parental, sem que, no entanto, tenham sido retirados de seu convívio, pois os parentes que assumem os filhos também acolhem os pais de quem as crianças deveriam ser afastadas, configurando grupos familiares diversificados e desajustados.

Esses alunos, portanto, não têm acesso à internet, o que dificultou enormemente as aulas em ensino remoto emergencial. Para minimizar esses efeitos, a escola elaborava apostilas com atividades, mas poucas famílias buscavam esse material e menos ainda retornavam com as atividades feitas. Isso é consequência do fato de que, por uma questão histórica e cultural, essas famílias veem a escola como além de um lócus de ensino e de aprendizagem, um local seguro para seus filhos ficarem enquanto estão trabalhando, serem bem alimentados e receberem o ensino de que necessitam, pois, trata-se de uma maioria dotada de pouca ou nenhuma instrução acadêmica. Assim, na falta da escola presencial, os discentes e suas famílias não conseguiram executar as atividades das apostilas e, portanto, não foram motivados a estudar de forma remota, o que gerou a grande defasagem que encontramos no retorno presencial.

Diante das dificuldades apresentadas nesse contexto, em vinte anos no exercício de docente nessa escola, sempre busquei alternativas de ensino aplicáveis à realidade dos alunos. O Profletras apresenta-se como a oportunidade de avaliar e refletir sobre o meu trabalho, enquanto professora-pesquisadora desse colégio, articulando efetivamente teoria e prática, sobre as quais pretendo renovar minhas ações pedagógicas em prol de melhorar a qualidade do ensino para esses alunos.

Como participantes da pesquisa deste trabalho, foram escolhidos os alunos de uma turma do quinto ano em que leciono como “Professora Regente de Referência I” – em conformidade com o que determina o Profletras –, cargo assim denominado pela Secretaria de

Educação àqueles que ensinam os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A turma é formada por vinte e oito alunos⁵, incluindo dois alunos diagnosticados com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Ambos, conforme prevê o diagnóstico, são impulsivos e apresentam dificuldade de concentração, o que apresenta um desafio ainda maior para a turma no seu geral e para mim, especificamente, no planejamento das aulas.

Julgamos pertinente fazer esse percurso com o propósito de situar os participantes da pesquisa, que formam uma turma rigorosamente heterogênea e laboriosa. Essa caracterização é importante porque ajuda a compreender especificidades e decisões tomadas no percurso desta pesquisa, que incide sobre minha prática pedagógica com a turma acima descrita. Agora que o leitor já se encontra familiarizado com uma descrição geral da escola e da turma, passaremos à explicitação de nossas escolhas metodológicas para pesquisar e intervir nesse contexto.

3.2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Uma vez que este estudo tem como motivação o reconhecimento de que minha prática, especialmente acerca de produção escrita, precisava ser revista e atualizada, esta dissertação identifica-se como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Essa metodologia possibilita avaliar de modo empírico o resultado daquilo que é realizado em sala de aula, tornando-se uma ferramenta eficaz no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Thiollent define a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Essa pesquisa, portanto, reconhecendo a intrínseca relação entre teoria e prática no fazer docente, busca aprimorar o conhecimento e a compreensão da prática pedagógica com a elaboração de materiais didáticos cujo foco central é o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas em produções escritas de alunos do quinto ano do ensino fundamental.

⁵ Havia, no início do ano, um aluno com diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA), o qual, ainda no primeiro semestre, foi transferido de escola.

A falta de proficiência dos alunos na produção de textos escritos foi agravada pelo distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, conforme discutido anteriormente. Esse é um problema coletivo com notável pertinência no cenário educacional atual. Diante disso, e em conformidade com as ideias do autor supracitado, buscaremos, com este trabalho, realizar intervenções pedagógicas, a fim de atenuar os graves problemas relacionados à escrita, no contexto pós-pandêmico, dos alunos do quinto ano, participantes desta pesquisa.

Durante o processo, os alunos aprestaram uma atuação dinâmica e participativa, sob a condução da professora pesquisadora, a qual mediou o desenvolvimento das competências de escrita dos discentes. Desse modo, através das sequências didáticas que foram selecionadas para a realização dos trabalhos, buscamos efetivar o ensino dos gêneros a ser desenvolvido durante o ano letivo, selecionados de acordo com a proposta curricular da Prefeitura de Juiz de Fora. Outrossim, a professora-pesquisadora seguiu, para a escolha dos gêneros, o que é determinado em reuniões pedagógicas feitas na escola com os demais professores do segmento de ensino e a coordenadora pedagógica.

É válido ressaltar aqui um ponto que torna a pesquisa-ação uma escolha metodológica adequada para esta proposta: o fato de que essa é realizada no cenário da prática, ou seja, a sala de aula. Isso possibilita uma flexibilização das ações no decorrer de seu desenvolvimento. Como proposta essencial ao programa do Profletras, esta pesquisa compreendeu tanto reflexões teóricas quanto ações relativas à minha prática docente, através de uma intervenção pedagógica no tocante ao ensino de produção escrita. Conforme já apresentado, elaboramos um projeto, cujo objetivo foi a produção de um anuário escolar de cada aluno, contendo as produções escritas desenvolvidas ao longo do ano, de modo a celebrar sua formatura no Ensino Fundamental I.

Para construir esta proposta, que integra nossa pesquisa-ação, consideramos necessário conhecer melhor as percepções, hábitos, conhecimentos e capacidades já desenvolvidos pelos alunos no que tange à escrita.

Para tanto, realizamos uma etapa investigativo-diagnóstica, cujos principais instrumentos foram um questionário sobre os hábitos e percepções da turma em relação à escrita e uma atividade de produção escrita (com a função de avaliação diagnóstica). O questionário e a atividade serão apresentados na seção a seguir.

3.3 ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA - O PERFIL DA TURMA

Antes de apresentar os instrumentos utilizados para elaborar um diagnóstico inicial da turma, é pertinente destacar algumas de suas especificidades para que as ferramentas diagnósticas sejam mais bem compreendidas no contexto concreto de intervenção. Composta por vinte e oito alunos matriculados, 10 meninas e 18 meninos, o quinto ano A é uma das duas turmas que compõem o segmento de fundamental I da escola e funciona no seu turno matutino. Trata-se de uma turma bastante diversificada, apresentando alunos em seus mais diversos graus de dificuldades de aprendizagem. Conforme explicitamos anteriormente, entre esses alunos, há dois alunos diagnosticados com o TDAH comprovados por laudo médico, além de outros dois em processo de investigação, após serem detectados vários sintomas associados ao transtorno anteriormente mencionado.

É uma turma formada por alunos muito falantes e que se dispersam facilmente. Além disso, interagem bem com os professores e outros funcionários da escola. Porém, têm dificuldade de interagir entre seus pares, o que, normalmente, resulta em conflitos que precisam ser resolvidos com a mediação do professor.

Outros alunos, por sua vez, demonstram muita insegurança para realizar autonomamente as atividades e, constantemente, solicitam ajuda e aprovação dos professores. Um deles, que, doravante, chamarei de João Pedro, é um dos alunos que chegaram ao quinto ano ainda sem conseguir escrever o próprio nome completo. Apesar de não apresentar diagnóstico de algum transtorno mental que prejudique a sua aprendizagem, a meu ver, sua dificuldade de aprender deve-se à sua frágil saúde física, porque, de acordo com o relato da mãe, João Pedro possui uma patologia cardíaca severa que o tem feito passar por uma exaustiva jornada de internações hospitalares desde os primeiros anos de vida. Além disso, foi detectado algum comprometimento em sua medula nos últimos exames, deixando o garoto e a mãe apreensivos com relação a uma possível necessidade de transplante.

A maioria dos alunos tem grande dificuldade com a organização do próprio material e a administração do tempo para realizar as atividades e, assim, é preciso constante intervenção do professor, que precisa estar sempre chamando a atenção quanto ao cuidado com esses pontos.

Uma grande dificuldade encontrada por mim e demais professores da turma é manter sua atenção na execução das atividades, porque muitos deles não conseguem se deter por muito tempo em exercícios que exigem maior concentração. Esse desafio é manifestado principalmente por Caio e Francisco, já mencionados como alunos que possivelmente (porém ainda não comprovados) têm algum tipo de transtorno mental. Além desses, há o Gonçalves,

cujo TDAH é comprovado por laudo médico, e Gilberto, que apresentou comprovação clínica atestando dislexia, disgrafia e discalculia. É importante, também, mencionar a Alice, que demonstra muita ansiedade e insegurança nas aulas, sempre chorando quando lhe são apresentadas atividades mais desafiadoras. A fim de manter a turma atenta e despertar a sua autoconfiança, procuro, constantemente, variar os tipos de atividades nas aulas, o que demanda grande esforço criativo e tempo para planejá-las.

Além dos obstáculos mencionados até o momento, a maior parte deles já demonstrou não receber o apoio necessário de suas famílias no que se refere à caminhada escolar. Muitos relatam que não têm nenhum tipo de ajuda em casa para realizar seus estudos, o que implica desorganização do material de uso pessoal, tarefas não entregues, atividades avaliativas feitas na escola sem o devido estudo em casa e grande absenteísmo. Outrossim, muitos costumam chegar para as aulas sonolentos e morosos, relatando terem ido dormir muito tarde na noite anterior e que não costumam ter regras nem controle de tempo para assistirem a programas na televisão, muitos desses, inclusive, inadequados à sua faixa etária. Essa omissão por parte da família foi comprovada na primeira reunião de pais e professores, para a qual compareceram somente três dessa turma.

Como qualidades, os alunos desse quinto ano são bastante curiosos, questionadores e demonstram que gostam de aprender. Manifestam grande alegria quando descobrem que são capazes de realizar algo que, até então, não conseguiam.

Minhas expectativas com relação ao meu trabalho com essa turma não eram baixas, pois, apesar de reconhecer os desafios que foram apresentados diariamente a mim, e que continuarão surgindo, segui e sigo em frente na certeza de que todos são capazes de aprender. Assim como Vygotsky (1984) acreditava que a inteligência não é estática e pode se desenvolver e aumentar, tenho a convicção de que é possível efetuar um trabalho com o qual os alunos sejam minimamente capazes de aprender, cada um no seu ritmo e com as suas limitações.

De modo a apresentarmos um perfil da turma mais detalhado, aplicamos um questionário, cujos resultados serão apresentados no capítulo 4. O objetivo desse instrumento de pesquisa, apresentado a seguir, é o de diagnosticar o conhecimento que os alunos já possuem sobre a importância da escrita em suas vidas.

Quadro 3 – Questionário diagnóstico

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☐ muitas vezes ☐ poucas vezes ☐ não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☐ gosto muito ☐ gosto pouco ☐ não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☐ parlenda ☐ poema ☐ conto ☐ lenda ☐ lista

☐ receita ☐ bilhete ☐ convite ☐ história em quadrinhos

☐ notícia ☐ outros: _____

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☐ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☐ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☐ situações imaginárias

☐ outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☐ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☐ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☐ situações imaginárias

☐ outros: _____

7. Você escreve mais:

☐ na escola ☐ fora da escola ☐ nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, Instagram, Tiktok, próprias?

() sim _____ () não _____

9. Você considera importante praticar atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além deste instrumento, aplicado sob a minha mediação, explicando cada questão, aplicamos também uma primeira proposta de atividade escrita, cujo objetivo era identificar se, de fato, os alunos haviam consolidado as habilidades escritas esperadas para o segundo e algumas do terceiro ano do fundamental I. A atividade é a seguinte:

Quadro 4 - Avaliação diagnóstica

AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Aluno:..... Data:.....

Bem-vindo ao 5º ano! Estamos muito felizes em recebê-lo/ recebê-la novamente em nossa escola após esse longo período de distanciamento social. Quanta saudade de compartilhar esse espaço com vocês!

Como nossa primeira atividade, gostaríamos que você nos contasse como foi sua experiência no primeiro dia de aula no 5º ano. Fale sobre seu sentimento nesse retorno; suas expectativas para este ano (o último do Ensino Fundamental I); como foi seu primeiro contato com os colegas/ as colegas, os professores/ as professoras; se você gostou do espaço físico da sua nova sala e dos horários de aula; ou seja, conte-nos todas as suas primeiras impressões sobre o seu primeiro dia de retorno ao ensino presencial.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Junto dessa atividade, entregamos uma ficha de constatação⁶, que permitiu que os alunos realizassem uma autoavaliação do próprio texto antes de nos entregar. É a que segue:

Quadro 5 – Ficha de constatação

FICHA DE CONSTATAÇÃO		
Antes de entregar seu texto, releia-o e verifique se você atingiu o que está indicado abaixo. Para as alternativas em que você marcar NÃO, retorne ao texto fazendo as alterações necessárias para a adequação.		
Meu texto apresenta um título criativo e relacionado ao tema relatado.	SIM	NÃO
Atingi o objetivo do texto de relatar minhas primeiras impressões no primeiro dia de aula e minhas expectativas para cursar o 5º ano.	SIM	NÃO
Meu texto está dividido em parágrafos.	SIM	NÃO
Meu texto apresenta introdução, desenvolvimento e finalização.	SIM	NÃO
Utilizei letras maiúsculas em nomes próprias e em início de frases.	SIM	NÃO
Utilizei ponto final sempre que concluí um raciocínio.	SIM	NÃO
Meu texto está escrito em primeira pessoa (EU/NÓS/A GENTE)	SIM	NÃO

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

⁶ Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) mencionam a lista ou ficha de constatação como um instrumento a ser mobilizado por professores e alunos para a sistematização e capitalização das aquisições no ensino de um gênero textual. Trata-se de uma lista que sintetiza aspectos importantes do gênero estudado, sob a forma de breves constatações diante das quais o aluno deverá avaliar seu próprio texto. Quando sua produção não estiver de acordo com o previsto na lista, o aluno deve efetuar as alterações necessárias. Dessa forma, além de sistematizar o que foi aprendido, o instrumento auxilia na autonomia do aluno para revisar e reescrever seu texto.

Os resultados desse questionário, bem como a análise dos dados e das produções realizadas pelos alunos, serão apresentados no Capítulo 4. Neste ponto, prosseguindo com a discussão sobre as escolhas metodológicas da pesquisa, é preciso ainda apresentar em linhas gerais como se deu nossa etapa investigativo-interventiva. É o que faremos na seção a seguir.

3.4 ETAPA INVESTIGATIVO-INTERVENTIVA

Conforme esclarecemos no capítulo 2, nossos trabalhos são orientados por pressupostos da teoria da Linguística Textual, articulada com o ISD e ações de alfabetizar letrando, uma vez que acreditamos e valorizamos o uso social da escrita. Concordamos com Bronckart (2006), ao defender que a linguagem, associada ao agir humano, é fundamental para a compreensão do que é ser humano, pois o desenvolvimento do pensamento consciente humano acontece pela linguagem.

Salientamos que, dentre as diversas possibilidades envolvidas nas atividades de linguagem, o foco desta pesquisa é a produção escrita. Isso corrobora as ideias da Linguística Textual, que toma o texto como objeto central do ensino, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas situações de interação, bem como a adequação da linguagem à sua situação de uso. Além disso, analisamos as capacidades de linguagem dos alunos, em especial as capacidades linguístico-discursivas. Pretendemos, também, resgatar nos alunos a sua marca de identidade, bem como despertar seu lugar de fala na sua comunidade.

Com a abordagem interacionista sociodiscursiva, compreendemos a ideia de que produzir um texto é um ato social, em que o sujeito tem a intenção de dizer algo a alguém, com o propósito de interagir socialmente. Logo, toda atividade de produção de texto desenvolvida na escola precisa ter claramente delimitado esse objetivo da escrita. Ao apresentar uma proposta de produção de texto, o aluno precisa conhecer o porquê daquele texto que ele deverá escrever. Além disso, conforme já abordado em nosso aporte teórico, para que a aprendizagem da produção escrita seja significativa para os alunos, é preciso fazer com que seu texto produzido circule além de exclusivamente das mãos do professor.

Isso posto, criamos, como produto final de escrita, um anuário dos alunos da turma, uma vez que, no decorrer do ano letivo, foram trabalhados diversos gêneros textuais, cujas produções poderão ser dispostas no anuário.

A ideia do anuário partiu do fato de os alunos estarem cursando o último ano do ensino fundamental I, o que demarca o encerramento de uma etapa na vida escolar desses

alunos. Pensamos, então, em um objeto comemorativo de encerramento que, além de ficar como uma lembrança para eles, ainda poderia servir como substituto de uma possível formatura, realizada na escola como evento de encerramento do 5º ano. Eles viram, assim, os seus textos produzidos sendo lidos por diversas pessoas dentro e fora do ambiente escolar, conforme preconiza o ISD ao defender que as produções dos alunos tenham a mais ampla circulação social possível.

Além disso, o trabalho tem o potencial de contribuir também para futuros professores e turmas da escola, visto que foi desenvolvida uma apostila, a qual ficará na escola, à disposição daqueles professores que queiram aplicar as atividades desenvolvidas na intervenção, relacionadas aos gêneros selecionados. Dessa forma, pretendemos contemplar os objetivos específicos.

Por reunir os textos de diversos gêneros que serão escritos no 5º ano, essa produção oferece ao aluno uma visão da própria progressão ao longo do ano, o que, além de fortalecer sua confiança e autoestima – indo ao encontro das necessidades da turma, descritas anteriormente –, condiz com nosso objetivo de fazer um planejamento com a progressão adequada no ensino dos gêneros em questão. Proporcionar uma visão daquilo que foi trabalhado ao longo do ano pode contribuir para que os alunos se tornem mais conscientes da sequência dos conteúdos e gêneros aprendidos, de modo a atribuir-lhes sentido em seu progresso escolar.

Ademais, acreditamos que o conjunto de gêneros que foi trabalhado no decorrer do ano, contribuiu para realçar a identidade dos alunos, tão cara ao seu lugar de fala na comunidade onde atuam. Um relato pessoal das primeiras impressões sobre a escola e as aulas presenciais abrem o anuário, além de servir como atividade diagnóstica do nível de escrita dos alunos e seu possível conhecimento, ainda que intuitivo, sobre o gênero. Em seguida, trabalhamos com outros gêneros, sempre associados à identidade do aluno na comunidade: uma autobiografia, uma receita de família, um verbete poético e um relato pessoal como produção final, no qual os alunos escreveram sobre o que aprenderam durante o ano e se suas expectativas levantadas na produção inicial se confirmaram ou não.

Uma vez que a etapa investigativo-interventiva já foi esclarecida, apresentaremos, no capítulo a seguir, as análises realizadas a partir do diagnóstico.

4 DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA AO RELATO PESSOAL – O PERCURSO TRAÇADO DURANTE O ANO PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
(João Cabral de Melo Neto)

Os versos de João Cabral ilustram bem este capítulo: para se chegar a um bom texto final, é preciso, assim como o cuidado ao catar o feijão, o cuidado com a escolha da melhor palavra, da sentença mais adequada, escrever, revisar, reescrever, num minucioso ato de separar o que ficou bom do que pode ser descartado no texto que escreve.

Neste capítulo, vamos apresentar o resultado da análise das produções dos alunos que, já adiantamos, comprovam a eficácia da sequência didática para com o processo de alfabetização, com inclusão de módulos específicos e a inclusão de uma etapa inicial de apresentação e estudo do gênero, antes da produção escrita inicial.

Na seção 4.1, apresentamos os procedimentos adotados, de modo a ficar mais claro o caminho percorrido. Na seção 4.2, analisamos o diagnóstico, a partir dos ditados avaliativos para fins de sistematização de classificação dos níveis de escrita dos alunos, de acordo com o que propõe a psicogênese da língua escrita. Na seção 4.3, apresentamos a análise das capacidades de linguagem mobilizadas durante a execução das SD, a partir de alguns critérios selecionados. Essa seção abrange 4 subseções, apresentando, respectivamente, as capacidades de linguagem mobilizadas em cada um dos gêneros trabalhados, com exemplos práticos, demonstrando o progresso dos alunos durante o processo.

4.1 O PERCURSO - O TEXTO COMO PONTO DE PARTIDA E DE CHEGADA

Nesta seção, apresentaremos os procedimentos para a confecção do anuário da turma, contendo as produções escritas pelos alunos no decorrer do processo.

As atividades foram elaboradas no modelo de sequência didática, com vistas à progressão de conteúdos e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na perspectiva teórica de integração de alfabetização e letramento.

Cientes de que os gêneros textuais a serem estudados devem ser selecionados de acordo com a realidade dos alunos, escolhemos os gêneros autobiografia, receita culinária, verbete na linguagem poética e relato pessoal para o desenvolvimento das atividades.

O gênero textual autobiografia foi escolhido para ser o primeiro gênero a compor o anuário, levando em conta que, na produção, o aluno teria a oportunidade de se apresentar e se deixar conhecer por seus leitores ao informar, em seu texto, sua data de nascimento, de onde veio e fatos marcantes vividos por ele. Devido ao fato de a atividade ter sido desenvolvida no início do ano letivo, serviu também como instrumento de apresentação à turma, visto que eles estavam retornando de dois anos de ensino remoto. Além disso, o trabalho com esse gênero serviu como uma ponte para aproximação com as famílias, uma vez que os estudantes precisariam buscar informações sobre si com parentes e familiares. Embora seja uma construção textual com maior complexidade se comparado à receita, por exemplo, ele foi escolhido como o primeiro justamente por se tratar de um tema próximo dos alunos, não havendo maior complexidade nesse quesito.

O segundo gênero, receita culinária, teve como principal objetivo a valorização do preparo do alimento, destacando a relação afetiva da comida no convívio entre as pessoas. Os alunos refletiram sobre suas preferências culinárias, descobrindo como eram preparadas, entrevistando o familiar que preparava o prato em sua casa ou o funcionário que fazia a merenda na escola, considerando a realidade de muitos dos alunos que têm na instituição o local onde fazem suas principais refeições. A estrutura do gênero receita é mais simples, no entanto não familiar à maioria dos alunos desta faixa etária. Além disso, sua construção envolveu processos de escrita mais complexos, como a retextualização do oral para o escrito, pois os estudantes transformaram a entrevista feita oralmente em uma receita escrita. Isso justifica o gênero ter sido escolhido como o segundo da sequência e não o primeiro.

Embora considerado pouco complexo na sua composição e de fácil leitura, a receita culinária mostrou-se o gênero mais trabalhoso a ser desenvolvido nessa turma. Constatou-se, durante a execução da sequência didática, a necessidade de desenvolver nos alunos o procedimento de cópia, pois eles apresentaram grande dificuldade em transcrever as suas

receitas, demonstrando pouca noção espacial na hora de copiar as partes da receita, desconfigurando, assim, a planificação do texto desse gênero.

Muitos alunos também se depararam com a dificuldade de o familiar entrevistado explicar-lhes detalhadamente os passos da receita, deixando-a incompleta, o que desanimou a maioria deles que já estavam empolgados com a ideia de verem suas receitas publicadas. Como alternativa, apresentei várias receitas e solicitei que escolhessem uma que lhes agradasse e desejasse que alguém preparasse para eles.

O trabalho com o verbete de linguagem poética, terceiro gênero de texto trabalhado para a composição do anuário, foi muito bem aceito pela maioria. A novidade de usar a linguagem conotativa despertou grande interesse nos alunos, os quais participaram ativamente e com grande entusiasmo tanto nos momentos de situação de leitura quanto nos momentos de produzirem seu verbete. Embora seja de menor extensão, devido à intergenericidade - verbete de dicionário e poema -, consideramos este gênero mais complexo que os outros, por isso foi o penúltimo trabalhado.

Fechando o anuário, o quarto gênero, relato pessoal, possibilitou aos alunos manifestarem suas impressões e sentimentos ao relatarem momentos marcantes vividos por eles durante o ano letivo. Foi também um exercício de retomada de aprendizagens e avaliação das aulas, pois os alunos precisaram lembrar das suas vivências no período letivo, destacando o que foi bom e o que lhes marcou negativamente. Consideramos este gênero o mais complexo da sequência devido à sua extensão e também às habilidades necessárias para a sua tessitura. Além de ser um gênero de maior extensão, o aluno precisa acionar suas memórias e escrevê-las com habilidade para emocionar seu leitor, o que é mais trabalhoso para essa faixa etária e se diferencia do primeiro gênero trabalhado, a autobiografia.

Cada gênero foi apresentado em um módulo, com etapas definidas em uma sequência de atividades, de modo a levar os alunos a construírem sua aprendizagem de maneira organizada e progressiva. A seguir, demonstramos no quadro a síntese da nossa proposta de intervenção.

Quadro 6 – Nossa proposta de intervenção

Construindo um anuário escolar com os textos escritos durante o período letivo

Objetivos:

- Promover a leitura e a escrita a partir do processo de alfabetização letrada.
- Favorecer o contato dos alunos com gêneros textuais diversificados.

• Ampliar o repertório linguístico do aluno, em seu processo de letramento. • Promover a reflexão sobre a escrita, visando à apropriação do sistema de escrita alfabética. • Desenvolver um material que contribua com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, pensado a partir da progressão dos conteúdos trabalhados. • Promover a participação ativa das famílias na vida escolar dos alunos.			
MÓDULO 1 Autobiografia	MÓDULO 2 Receita Culinária	MÓDULO 3 Verbetes poético	MÓDULO 4 Relato Pessoal
ETAPAS		ESTRATÉGIAS	
Apresentação da proposta.		Apresentação da proposta e o conceito de anuário.	
Situação inicial.		Informações sobre o gênero que será estudado.	
Etapa 1- Motivação.		Rodas de conversa. Entrevista. Questionário.	
Etapa 2- Reconhecimento do gênero.		Leitura de textos exemplares.	
Etapa 3 - Análise linguística.		Reflexão sobre alguns dos recursos linguísticos utilizados no gênero.	
Etapa 4 - Definição do gênero.		Sistematização da definição do gênero, a partir das reflexões apontadas.	
Etapa 5 - Produção escrita inicial.		1º momento: Motivação. 2º momento: Planejamento. 3º momento: Rascunho, utilizando o roteiro para a escrita, seguindo parte a parte, de	

	acordo com a orientação da professora, que direciona a escrita, sempre apontando sugestões e auxiliando na ordenação das ideias e adequação da escrita. 5º momento: Ficha de constatação. Leitura para correção feita pelos alunos a partir da ficha de constatação.
Etapa 6 – Módulos de atividades	Realização de atividades específicas para solucionar questões observadas na primeira escrita que vão desde as ortográficas às textuais, como cadeia referencial, por exemplo.
Etapa 7 - Reescrita	Análise e adequação da escrita, de acordo com a legenda do quadro de correção e ficha de constatação. Revisão da escrita, de acordo com os itens da ficha de constatação lida pela professora, fazendo as adequações apontadas pela professora e/ou colegas.
Etapa 8 – Produção escrita final	A partir das correções, produção da versão final do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após serem informados sobre o gênero que iriam estudar, na situação inicial, os alunos eram incentivados a manifestar suas opiniões e expor suas experiências pessoais nas rodas de conversa, o que possibilita o desenvolvimento da oralidade. O envolvimento da família foi diretamente solicitado, em alguns momentos, ora auxiliando os alunos a responder um questionário, ora respondendo a uma entrevista.

As etapas 2, 3 e 4, explicadas a seguir, fazem parte do módulo de reconhecimento do gênero, adaptação à sequência didática necessária ao contexto brasileiro discutida no capítulo 1 desta dissertação. Aconteceram, portanto, antes da produção inicial e da escrita 1.

Na etapa 2, os alunos foram apresentados a textos modelares, quando tiveram, sob a mediação da professora pesquisadora, a oportunidade desenvolverem as estratégias de leitura, ao mesmo tempo em que iam se familiarizando com a composição dos gêneros estudados.

Como ainda estavam no processo de consolidação da alfabetização, os alunos eram orientados pela professora, a qual assumia seu papel de leitora conhecedora da necessidade de se levar em conta três momentos durante a leitura:

- 1) Antes da leitura: os alunos eram motivados a levantar hipóteses sobre o gênero e o tema, a partir de pistas como título, seu formato, além do conhecimento prévio que tinham acerca do gênero. Além disso, verificavam as referências do texto, seu suporte original e dados do autor. Isso permitiu à professora mostrar aos alunos informações sobre o contexto de produção e a circulação do gênero.
- 2) Durante a leitura: momento de ler o texto, incentivando os alunos a inferir sentidos, fazer antecipações no decorrer do texto. Mesmo sem informar, a professora ia mostrando que, durante a leitura, o leitor levanta hipóteses que podem se confirmar ou não. A mediação ajudava o aluno a desenvolver seu papel leitor e sua proficiência leitora.
- 3) Após a leitura: é o momento de manifestar impressões e opiniões, confirmar hipóteses levantadas antes da leitura e sistematizar os conteúdos trabalhados.

Na etapa seguinte, a da análise linguística, partindo de situações reais e contextualizadas, a professora destacou a reflexão e análise de alguns aspectos linguísticos mais determinantes na construção dos gêneros estudados. A professora priorizou os seus usos com a finalidade de levar os alunos a pensarem sobre a língua em um contínuo e progressivo exercício aplicado às circunstâncias de uso, nos momentos de reescrita de seus textos e nos momentos de leitura de novos textos.

A etapa 4, destinada à definição do gênero, possibilitou aos alunos retomarem as características do gênero estudado e a fazerem uma síntese das estruturas discursivas

observadas nos textos lidos. Esse exercício permitiu consolidar o conhecimento do gênero e aspectos linguísticos necessários para atingir seu objetivo comunicativo.

Ao passarem por essas etapas, os alunos foram, progressivamente, tomando contato com os procedimentos que os ajudariam na construção dos seus próprios textos, descritos na etapa 5, a seguir.

A etapa da produção escrita apresenta as propostas de produção dos textos a serem escritos no gênero estudado e foi estruturada nos seguintes momentos:

- **Motivação:** os alunos foram solicitados a produzirem seus textos, considerando o que já tinham visto sobre o gênero estudado. As chamadas para a produção lembravam, além do propósito da escrita, os interlocutores e a possível esfera de circulação que, no caso, faziam parte do mesmo suporte, o anuário que a turma estava produzindo. Antes do processo de escrita do gênero em si, os alunos colhiam informações a partir de atividades que envolviam outros gêneros, como questionário, entrevista e rodas de conversa.
- **Planejamento:** além da mediação da professora, os alunos contavam com um roteiro com orientações específicas para o planejamento da sua escrita.
- **Rascunho:** hora de transpor para o papel as ideias, seguindo as orientações do roteiro. A professora interveio diretamente em cada uma das orientações, a fim de garantir a participação de todos. Orientar, passo a passo, cada item das orientações mostrou-se eficaz e possibilitou acompanhar o desenvolvimento dos alunos, mesmo aqueles mais inseguros. Durante todo o processo, eles eram incentivados à reflexão sobre uso da escrita, do gênero a ser produzido, quem seria o seu interlocutor e os recursos linguísticos a serem utilizados. Dessa forma, os alunos iam gradativamente esclarecendo suas dúvidas, à medida que a professora retomava individualmente, ou no coletivo, alguns trechos dos textos estudados, indicando como foram escritos, auxiliando a consulta ao dicionário, oferecendo, ou solicitando aos outros alunos sugestões.
- **Ficha de constatação:** os alunos eram motivados a fazerem a leitura de seus próprios textos, individualmente ou com a ajuda dos colegas e da professora, a fim de verificarem se o que escreveram atendeu às demandas do gênero proposto.

Com essa sequência de trabalho para a produção da escrita inicial, os alunos tornavam consciente de que escrever trata-se de um processo que demanda etapas: motivação, planejamento, escrita, revisão. Os momentos seguintes de atividades em sala são com vistas à última etapa de uma boa produção: a reescrita.

Na etapa 6, denominada “Módulo de atividades”, os alunos foram incentivados à reflexão e à apropriação do sistema de escrita, observando e aplicando seus conhecimentos sobre a ortografia, uso da pontuação, construção de parágrafos, uso dos elementos de coesão e outros aspectos linguísticos com base nas necessidades que foram percebidas com a correção da produção inicial. Para isso, a professora fazia o levantamento das dificuldades encontradas a partir da observação feita durante a produção do rascunho, trabalhando as demandas em contextos significativos em seus momentos de uso.

A etapa 7 oportunizou a reescrita do texto, a partir da revisão da escrita, de acordo com os itens da ficha de constatação, fazendo as adequações apontadas pela professora e/ou colegas. Essa versão era lida pela professora e ela fazia os apontamentos para algumas adequações ainda necessárias. Importante destacar que a ficha de constatação aborda tanto aspectos relacionados ao gênero de texto quanto relacionados à ortografia e gramática de uso.

A versão final, realizada na etapa 8, acontecia quando a professora devolvia as produções aos alunos com algumas marcações feitas a partir de um quadro de correções, para que fizessem as adequações necessárias e reescrevessem seus textos em uma versão final.

Todos os materiais utilizados nessas etapas realizadas para a produção de cada gênero de texto encontram-se no caderno pedagógico que acompanha esta dissertação.

4.2 ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO – QUAL O PERFIL DOS DISCENTES DA TURMA?

A produção inicial, usada para diagnóstico do desenvolvimento de escrita dos alunos, revelou para a professora-pesquisadora um grande desafio para o desenvolvimento da sua pesquisa, pois constatou-se, pela análise desse primeiro diagnóstico, que muitos alunos apresentavam defasagem nos conhecimentos relacionados à alfabetização. Além disso, as produções demonstraram ainda que não se tratava de um grupo com dificuldades similares, mas de grande heterogeneidade de demandas de aprendizagem. Esse resultado gerou uma grande angústia na professora e levou-a a questionar as estratégias idealizadas para a construção do anuário da turma com suas respectivas produções de textos.

Sem perder de vista as implicações causadas aos alunos pelo tempo sem frequentar o espaço escolar, a professora concluiu que era urgente um trabalho de organização e de nivelamento daqueles estudantes com relação à aquisição do sistema alfabético de escrita.

Quando foram solicitados a escreverem um texto do gênero relato pessoal, em seu primeiro dia de aula, em retorno presencial após dois anos afastados da escola, os alunos demonstraram claramente que, sem uma preparação adequada, é quase impossível, para o escritor ainda inexperiente, desenvolver suas ideias na modalidade escrita, ainda que as possua mentalmente organizadas.

Apesar de a proposta para a produção orientar alguns passos para a escrita, sem a apropriação do gênero, os alunos não conseguiram escrever o seu texto. Isso reforça as discussões acerca das necessidades de adaptação da sequência didática ao contexto brasileiro, com uma etapa anterior à apresentação da situação de produção e escrita inicial, que seria a de conhecimento e estudo do gênero que será trabalhado.

A análise do diagnóstico será apresentada a seguir.

4.2.1 Questionário Letramentos Discentes – qual a relação de nossos alunos com a leitura e a escrita?

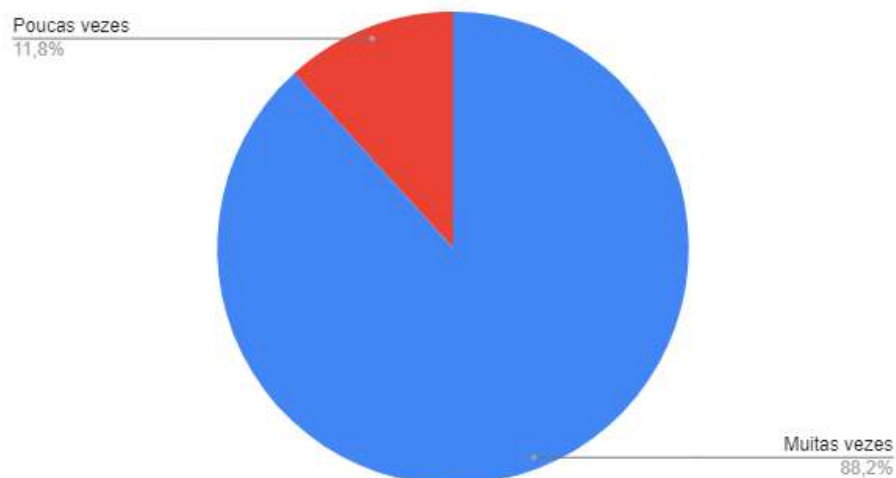
Nesta subseção, apresentamos a análise dos dados do questionário aplicado, cujas questões têm o objetivo de avaliar o nível de letramento da turma e também apresentamos uma análise das primeiras produções dos alunos.

Conhecer os participantes da pesquisa é fundamental, assim como o contexto social no qual estão inseridos. Construir instrumentos de geração de dados nos ajudará a validar a pesquisa e será fundamental para sua própria efetivação, pois, para intervir, é preciso conhecer o cenário onde se dará a intervenção.

Por isso, construímos um questionário com questões que pudessem nos informar sobre o letramento da turma e o conhecimento que já haviam construído sobre alguns gêneros apresentados no material oferecido pela escola no período de ensino remoto, ou, mesmo, já adquiridos em suas interações sociais fora da escola. Com a mediação da professora, dezessete alunos (17) responderam ao instrumento e as respostas serão analisadas nos parágrafos seguintes, conforme apresentado por seus respectivos gráficos.

Gráfico 1 - Atividades de escrita na escola

Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?



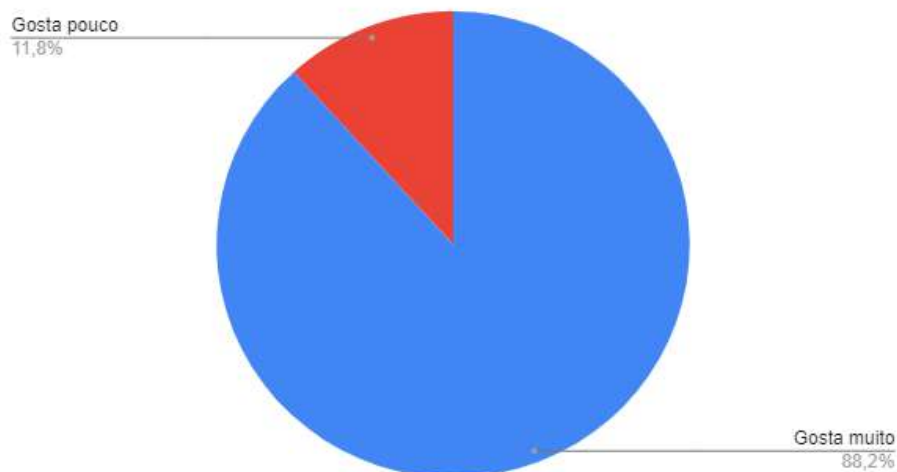
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quanto à frequência com que escrevem textos na escola, perguntado na questão de número 1, 88,2% dos participantes responderam que o fazem muitas vezes e 12,8% responderam que o fazem poucas vezes. Isso parece demonstrar que estão levando em conta o seu atual ano escolar, visto que não tivemos a adesão de 88% dos discentes no envio das atividades feitas à escola durante o ensino remoto.

Seguida dessa pergunta, questionamos se eles gostam de fazer essas atividades:

Gráfico 2 - Gosto pelas atividades escritas na escola

Você gosta dessas atividades de escrita na escola?



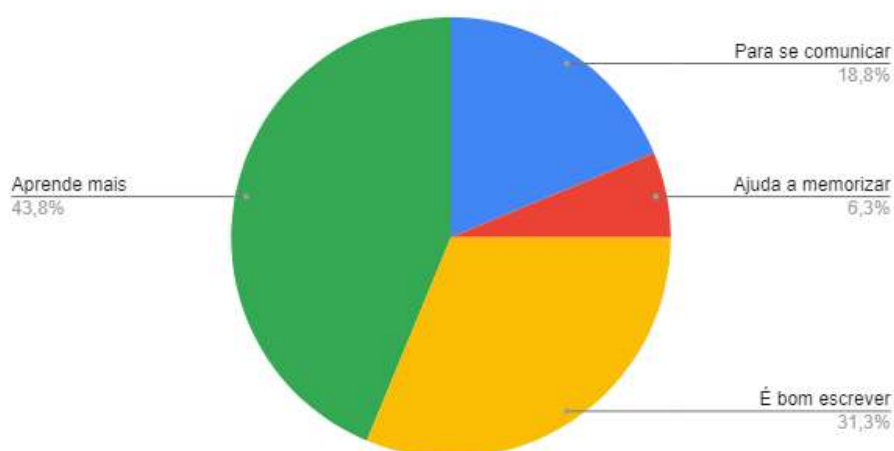
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Notamos que uma porcentagem alta gosta de fazer as atividades de escrita, o que é um ponto positivo para nosso trabalho, já que não precisaremos romper a barreira da falta de interesse. Além disso, as respostas da questão número 2 reforçam as hipóteses que levantamos na questão anterior, ou seja, os participantes estão levando em conta somente o ano corrente de estudos, pois ficou mantido o mesmo percentual (88,2% gostam).

Em sequência, perguntamos por que eles gostavam ou não das atividades de escrita:

Gráfico 3 - Motivo de gostar ou não das atividades de escrita

Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola



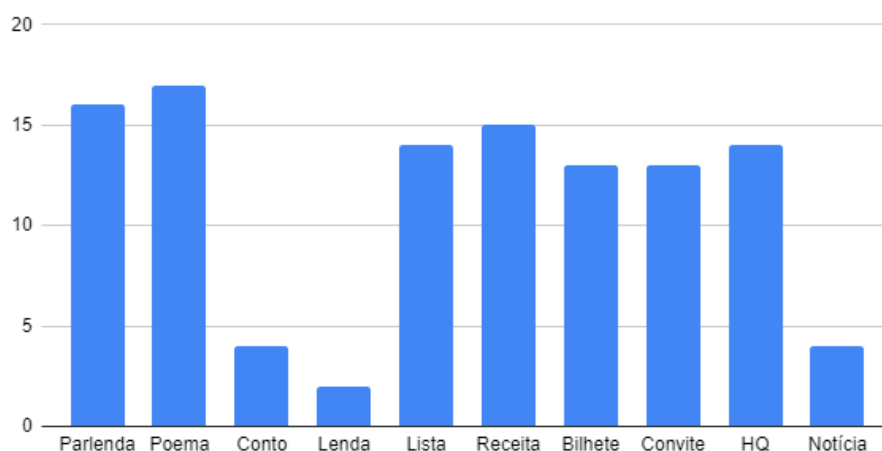
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebemos, nas respostas levantadas na questão 3, que há um reconhecimento da importância das atividades de escrita por todos os alunos, que as veem como, principalmente, um recurso de aprendizagem. Questionamos, então, quais gêneros textuais eles se lembravam de já ter sido trabalhado⁷:

⁷ Em resposta a essa questão 4, quantitativamente, obtivemos as seguintes respostas: 17 alunos marcaram “poema”; 16 assinalaram “parlenda”; 15 alunos marcaram “receita”; 14 alunos marcaram” lista “e “HQ”; 13 alunos assinalaram “convite” e “bilhete”; 4 alunos assinalaram “conto” e “notícia” e 2 alunos marcaram “lenda”.

Gráfico 4 - Gêneros que os alunos se recordam de terem escrito

Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A questão número 4 foi levantada a fim de investigar a experiência em produção de escrita nos gêneros que a escola costuma selecionar, de acordo com os segmentos de ensino dos anos iniciais e, para tanto, os participantes poderiam selecionar mais de uma opção. Parlenda e poema foram os mais lembrados, seguidos de receita, HQ, lista, bilhete e convite. Todos esses, exceto HQ, são gêneros trabalhados nos primeiros anos de alfabetização na escola. Notícia, conto e lenda foram lembrados em um pequeno número de respostas. Isso provavelmente por conta das atividades elaboradas nas apostilas, entregues para serem feitas em casa, no período de ensino remoto, já que esses últimos gêneros são previstos para o quarto e quinto anos, respectivamente. Isso reforça nossa hipótese de que houve uma defasagem durante o período de ensino remoto.

Perguntamos então qual seria o tema dessas produções:

Gráfico 5 - Tema das produções escolares



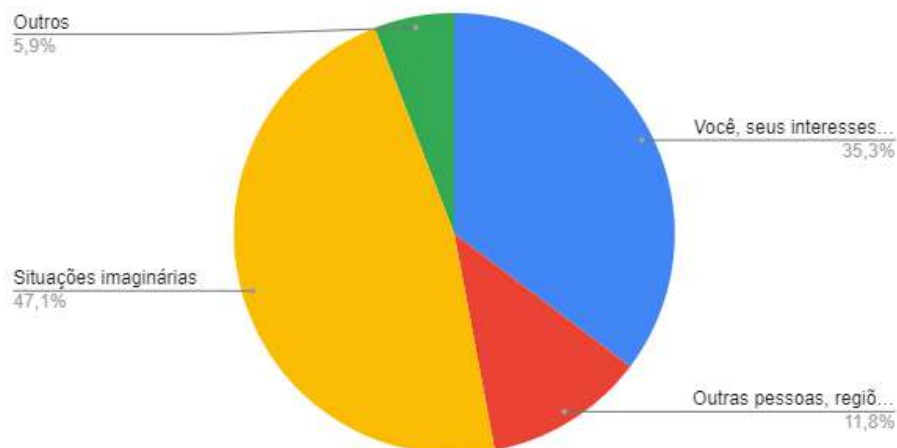
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme indica o gráfico acima, mais da metade dos participantes que responderam ao questionário sinalizaram conhecer os temas sobre os quais costumam realizar atividades de escrita, manifestando que esse costuma ser sobre outras pessoas, regiões e temas não diretamente relacionados a eles (76,5% no total). Isso demonstra como a escola, muitas vezes, pouco conhece seu aluno e pouco procura desenvolver atividades que partam da identidade daquela comunidade.

Esse dado se opõe à próxima pergunta do questionário: “sobre qual dos temas anteriores você gostaria de escrever?”. Como o esperado para a idade, 47,1% dos alunos gostam de produzir textos sobre situações imaginárias e 35,3%, sobre si e seus interesses (82,4% do total), em oposição aos 11,8% que responderam gostar de produzir sobre outras pessoas e regiões e aos 5,9% que gostam de escrever sobre outros temas não contemplados no questionário.

Gráfico 6 - Temas sobre os quais gostariam de escrever

SOBRE QUAL DOS TEMAS ANTERIORES VOCÊ MAIS GOSTARIA DE ESCREVER?



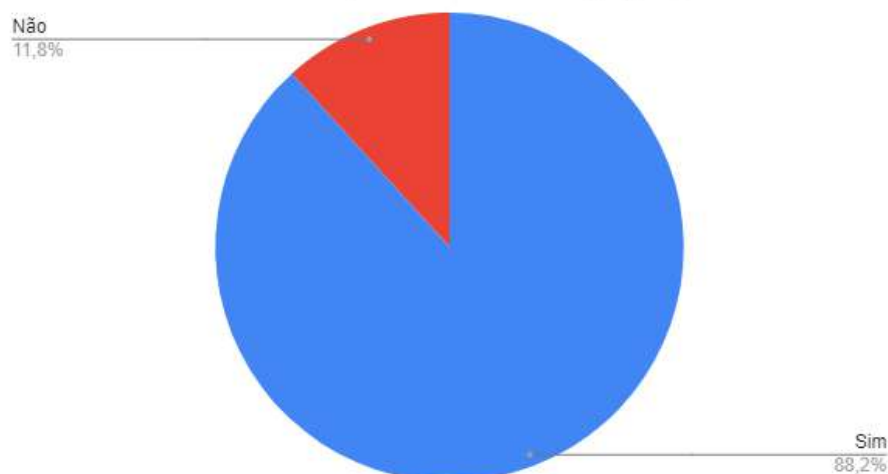
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A questão número 7, em que os alunos deveriam assinalar onde escrevem mais (se na escola, fora da escola ou nenhum dos dois) confirmou ser a escola o lugar por excelência onde os alunos consideram que realizam as atividades de escrita: 100% marcaram essa alternativa. Possivelmente, deram essa resposta pensando que tais atividades sejam limitadas às práticas de produção escrita dirigidas pelos professores, exclusivamente, demonstrando não terem ainda a consciência do uso social que fazem de sua escrita, ao não considerarem, por exemplo, quando escrevem um bilhete a alguém, fazem uma lista de supermercado, preenchem um convite de uma festa a um amigo ou até mesmo um comentário escrito em um post em redes sociais.

Uma questão para reflexão colocada pelo gráfico a seguir é o índice significativo daqueles que dizem fazer uso de redes sociais próprias, pois, durante o período da pandemia, foi-nos revelado que os alunos, os quais responderam ao questionário, não possuem aparelho celular próprio, porém possuem contas em redes sociais, utilizadas em locais de uso coletivo de computadores, como *lan houses*.

Gráfico 7 - Uso de redes sociais próprias

Você utiliza redes sociais, como o WhatsApp, próprios?

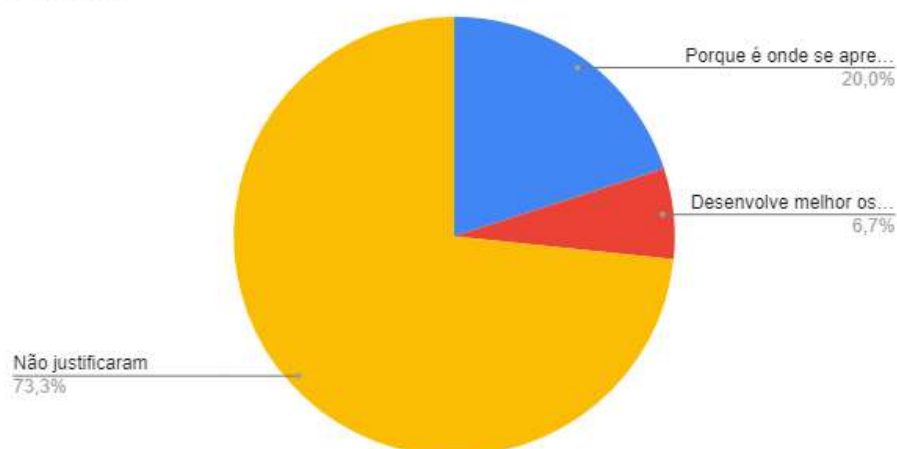


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Perguntados se consideravam importante realizar atividades de escrita na escola, verificamos que a maioria reconhece que é importante, porém revelaram certa dificuldade em justificar suas respostas, conforme demonstra o gráfico a seguir, em que a maioria não justificou; 20% responderam que é por ser a escola o lugar onde se aprende a escrever e 6,7% disseram que é porque essas atividades ajudam a desenvolver melhor os conteúdos.

Gráfico 8 - Importância de atividades escritas na escola

Você considera importante atividades de escrita na escola?
Por quê?

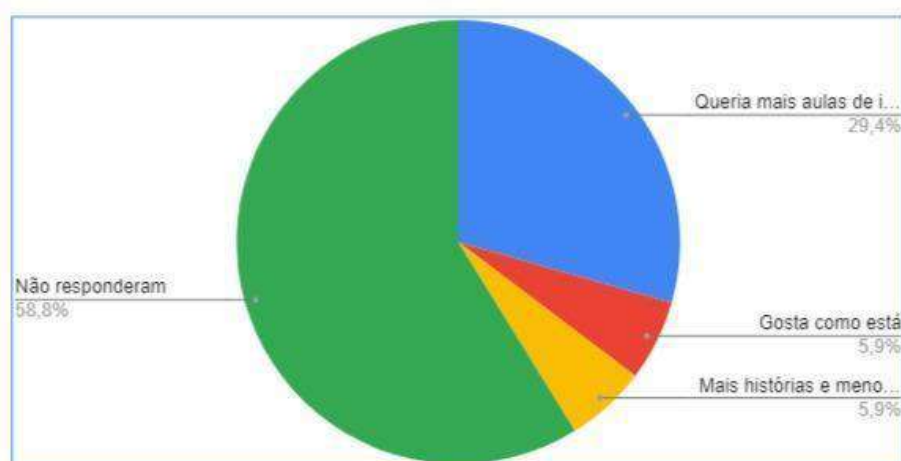


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Convidados a sugerirem alguma atividade de escrita que considerassem interessante realizar, os participantes também apresentaram dificuldade em responder, com mais da metade não sugerindo nenhum tipo de atividade; quase 30% manifestaram que gostariam de desenvolver atividades nas aulas de informática, as quais foram suspensas por conta da extinção do projeto que a escola desenvolvia nessa área. Além disso, 5,9% disseram estar “bom do jeito que está” e 5,9% apresentaram resposta adversa ao esperado para a questão, dizendo, por exemplo, que querem menos releituras de pinturas nas obras de artes, conforme o gráfico a seguir. Isso nos demonstra o estranhamento discente quando chamados para participarem ativamente de seu processo de escolarização, fazendo sugestões de planejamento e sugerindo mudanças.

Gráfico 9 - Sugestões de atividades escritas

Você gostaria de fazer uma sugestão para tornar as atividades de escrita mais legais?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Avaliando as respostas, podemos concluir que os participantes têm a noção de que realizam muitas atividades de escrita na escola, além de saberem os temas selecionados para isso e que escrever, para eles, tem algum propósito, seja ele o de se comunicar com as pessoas ou como ferramenta de estudos e memorização de conteúdos. O questionário revelou também que eles conseguem distinguir, ou de informações adquiridas por atividades feitas na escola, ou intuitivamente, por meio das interações sociais feitas fora dela, alguns gêneros a serem estudados nessa etapa de escolarização. Além disso, é possível comprovar, pelas respostas dos participantes, que, apesar de considerarem que as atividades de escrita são realizadas por eles apenas no núcleo escolar, eles o fazem também fora dela, pois a maioria diz utilizar redes sociais, por exemplo.

4.2.2 Análise das produções iniciais – como é a produção escrita dos alunos pós pandemia?

Quando, inicialmente, pensamos em possíveis caminhos para a elaboração da nossa intervenção pedagógica, acreditávamos que a memória escolar dos alunos seria a de dois anos letivos anteriores em relação ao segmento atual em que estão matriculados (conferir capítulo 2). Essa previsão foi feita com base no período em que ficaram sem frequentar a escola, devido ao distanciamento social por ocasião da covid-19. Logo, esperávamos que os alunos chegassem ao quinto ano com as habilidades do segundo ano já sistematizadas e algumas habilidades do terceiro ano em construção.

Entretanto, após uma sondagem superficial feita nas duas primeiras semanas de aulas, percebemos uma regressão dessa memória escolar, comprovada pela grande dificuldade que os alunos vêm apresentando em se adaptar à rotina das aulas, no cumprimento de regras, na socialização com os colegas, professores e demais profissionais da escola, no manuseio e organização do próprio material, na utilização dos cadernos e no desempenho da escrita e da oralidade. Em outras palavras, recebemos alunos extremamente agitados, em sua maioria; visivelmente desmotivados e com grande dificuldade de expressar seus sentimentos.

No que se refere especificamente à escrita, percebemos uma grande defasagem em relação ao esperado (competências do segundo ano consolidadas), não estando em conformidade com o que determina a proposta curricular elaborada pela Secretaria de Educação do município, ou seja, uma escrita minimamente consolidada, prevista para o final do segundo ano e início do terceiro ano do ensino fundamental (conferir capítulo 2). Porém, muitos alunos encontram-se em um estágio no qual ainda não reconhecem nem escrevem o próprio nome; e outros tantos ainda não reconhecem o alfabeto e/ou não leem nem escrevem palavras simples. Poucos alunos demonstraram algum conhecimento sobre a escrita alfabética, o que significa que estão em estágio inicial da alfabetização, primeiro ano.

Esse resultado inicial, surpreendentemente aquém da já baixa perspectiva que havíamos traçado, aumentou particularmente em mim, professora pesquisadora e docente da turma, a preocupação com a condução do trabalho a ser desenvolvido. Intervir tornou-se mais que necessário e urgente a fim de buscar alternativas de promover a recuperação de um ensino de qualidade, ou seja, buscar o resgate daquilo que os alunos já traziam como defasado historicamente pela desigualdade social, a qual foi ampliada e reforçada pela pandemia.

Considerando o que propõe a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), a produção inicial é uma atividade a ser realizada para fins diagnósticos e visa a apresentar os pontos a serem desenvolvidos no decorrer do processo para o ensino e a aprendizagem do gênero selecionado, através dos módulos.

Logo, para realizar esse diagnóstico, no primeiro dia de aulas deste ano letivo, agora realizado de forma integralmente presencial, após quase dois anos fora das salas de aula, foi informado aos alunos que eles deveriam escrever um texto, contando sobre suas primeiras impressões sobre a turma, os professores, a escola, além de falarem sobre o que esperavam para o quinto ano para que eu os conhecesse melhor. Com isso, foi informada a situação comunicativa para a produção para quem o texto seria escrito e com qual objetivo.

Antes de escreverem o texto, porém, realizamos uma roda de conversa, dinâmica que considero bastante eficaz para a interação e troca de opiniões. É o momento em que os jovens discentes são convidados a relatar suas vivências e suas impressões acerca de determinados assuntos. Isso permite uma partilha de seus próprios saberes e experiências, além da possibilidade de apropriar-se dos saberes e experiências dos outros. Portanto, na roda de conversa daquele primeiro dia, os alunos tiveram a oportunidade de expor para mim e para os colegas, ainda que timidamente, seus sentimentos sobre não somente o primeiro dia de aula, mas também o tempo que o precedeu, considerando todos os meses em que ficaram impedidos de frequentar a escola por conta da pandemia da covid-19. Falaram, também, das expectativas de se estar estudando, agora no quinto ano, e o que gostariam de aprender. Após a roda de conversa, entreguei a folha para que escrevessem sobre o que relataram (conferir capítulo 3).

Por se tratar de uma produção de texto para fins de diagnóstico, criamos uma tabela com alguns aspectos que julgamos pertinentes ao gênero relato pessoal, um gênero escolhido por conta da sua proximidade com a realidade e vivência dos alunos. Tais aspectos foram analisados para verificar o nível de escrita dos alunos, quais objetivos eles já atingiram e quais ainda precisam ser desenvolvidos. Para isso, foram elencados os seguintes aspectos, distribuídos na tabela desta forma:

Tabela 1 – Análise dos aspectos pertinentes ao gênero textual

ASPECTOS	ATINGIU	ATINGIU PARCIALMENTE	NÃO ATINGIU

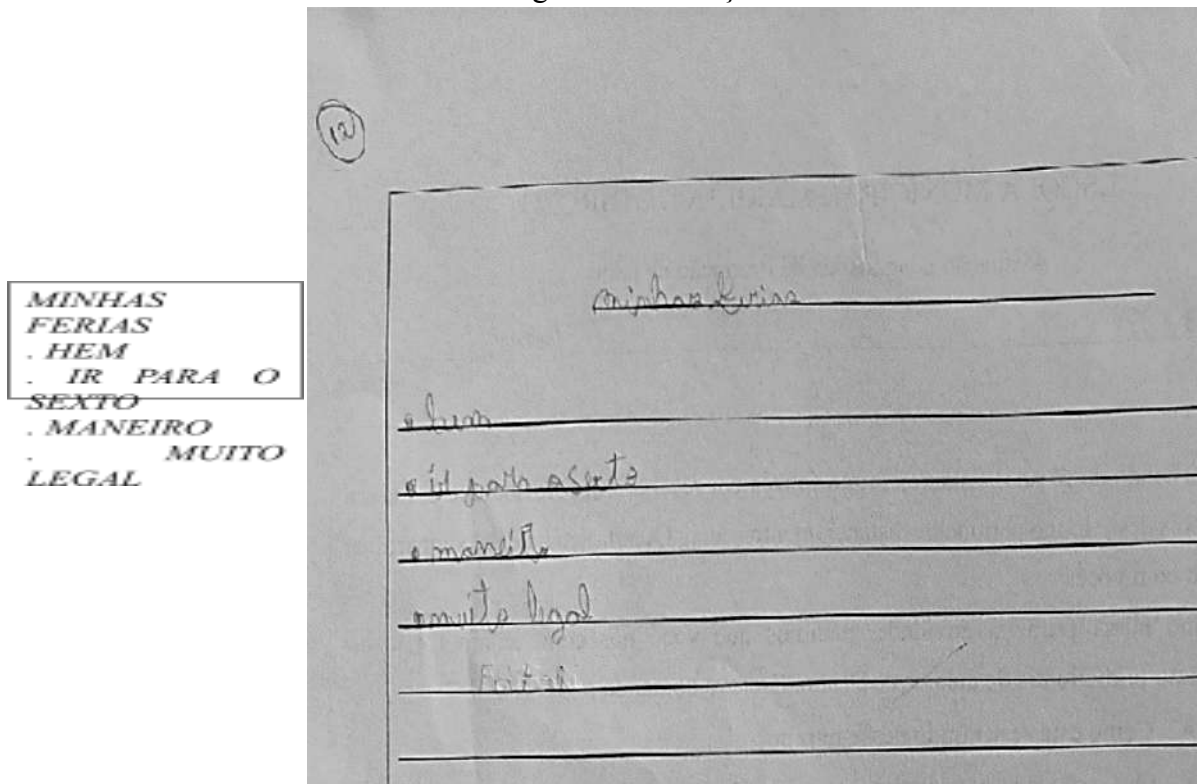
Título	5	2	10
Estrutura textual com apresentação, desenvolvimento e finalização	1	8	8
Uso da primeira pessoa	11	1	5
Letras maiúsculas em nomes próprios e início de frases	1	4	12
Convenções ortográficas esperadas para o ano em curso, respeitando o hiato temporal fora da escola	0	10	7
Segmentação do texto em parágrafos	0	0	17

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram analisadas dezessete (17) produções dos alunos dessa turma do 5º ano, lembrando que esse era o número de alunos presentes no dia aplicação da atividade. Nos parágrafos a seguir, comentaremos detalhadamente cada aspecto analisado.

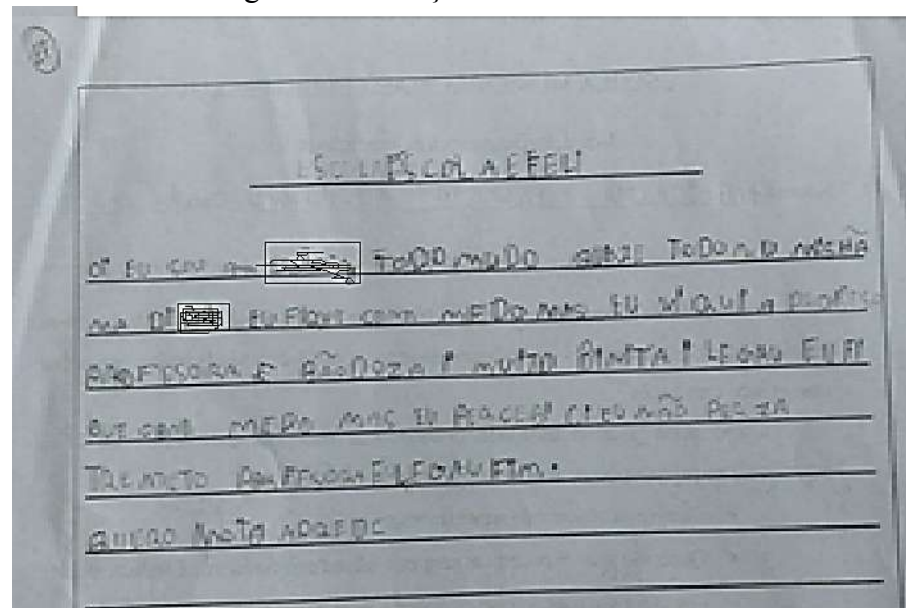
Como primeiro aspecto a ser verificado, percebemos, pelos dados da tabela, que a maioria dos alunos demonstrou que ainda não utiliza o título em seus textos: houve a tentativa de inseri-lo em dois casos, porém sem nenhuma relação com o tema proposto e cinco alunos inseriram título com alguma relação com o tema proposto. Isso pode ser visto nos seguintes recortes:

Figura 2 – Produção textual número 12



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Figura 3 - Produção textual número 17



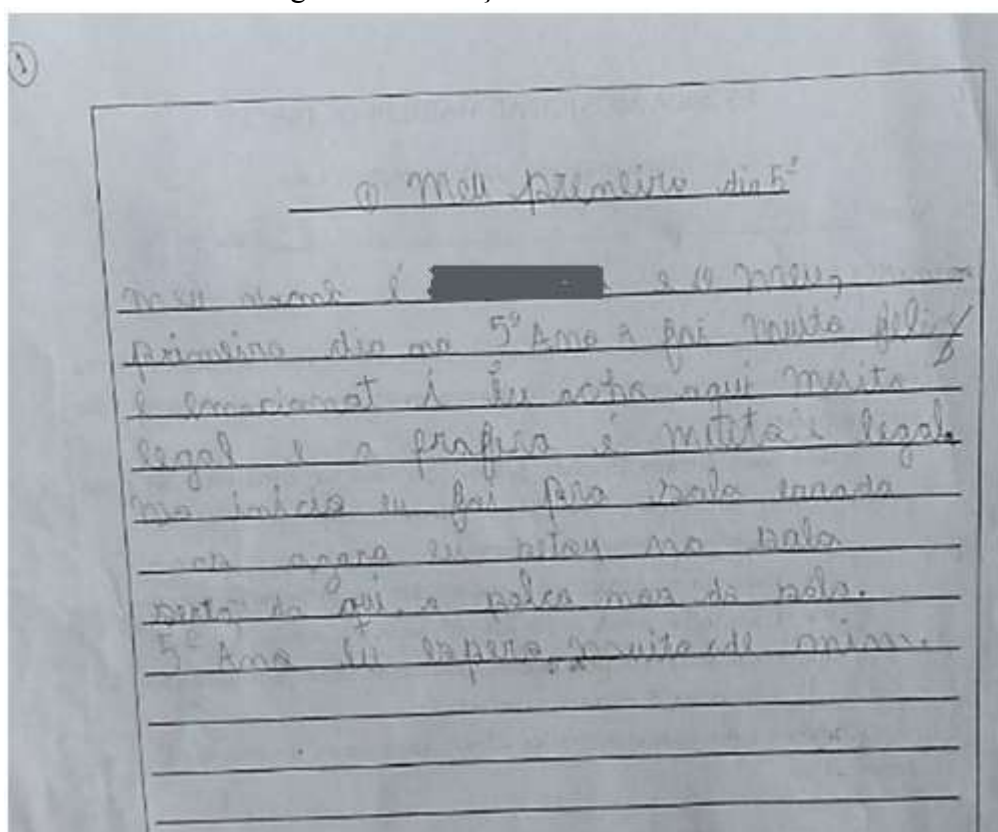
Fonte: Arquivo da autora (2022).

OI EU SOU A XXXXXXXX TODO MUDO QUASI TODO MODUMUDO ME
CHÃ
MA DE XXX EU FIQUI COM MEDO MAS EU VI QUI A
PROFESSORA E BÃODOZA I MUITO BINITA I LEGAU EU FI
QUE COM MEDO MAS EU PERCEBI CI EU NÃO PERZA
TREMETO PORFESORA E LEGAU FIM.
QUECO MOTO ADEDE

Nos textos 12 e 17, os alunos tentaram escrever o título, porém sem fazer relação ao tema proposto. Destacamos ainda a clara demonstração de falta de domínio de conhecimento da “silhueta” de um texto, visto que o autor do texto 12 escreveu apenas em tópicos na tentativa de responder às questões da chamada de produção.

O autor do texto abaixo, aqui denominado por “número 1”, inseriu seu título de acordo com o assunto proposto.

Figura 4 – Produção textual número 1



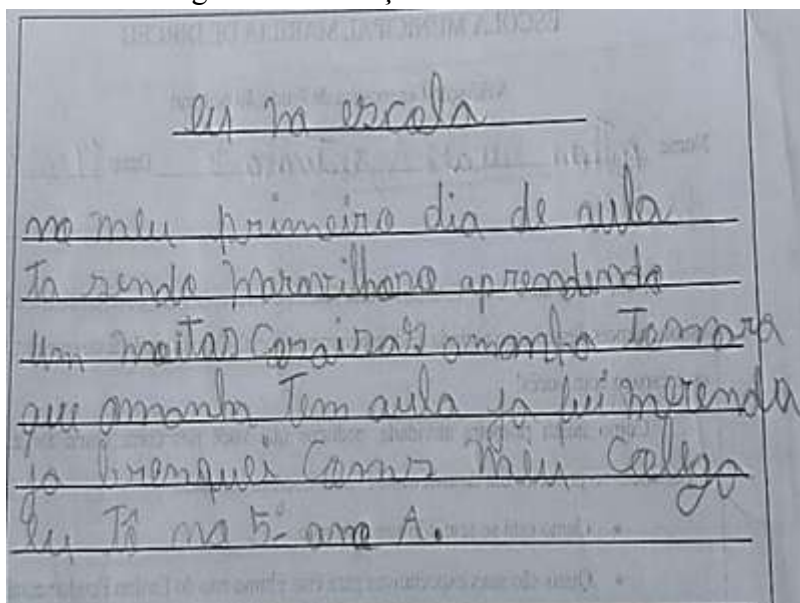
Fonte: Arquivo da autora (2022).

MEU NOME É xxxxxxxxxxxx E O MEU PRIMEIRO DIA NO 5º ANO FOI MUITO FELIZ E EMOCIONANTE EU ACHO AQUI MUITO LEGAL E A PROFESSORA É MUITO LEGAL. NO INÍCIO EU FOI PRA SALA ERRADA MAS AGORA EU SETOU NA SALA CERTA DAQUI A POLCO NOS DA SALA 5º ANO EU ESPERO MUITO DE MIM.

Quanto ao aspecto estrutural, oito alunos apresentaram somente a introdução e não desenvolveram o seu texto completamente, deixando de escrever as outras partes; outros oito

alunos não conseguiram organizar suas ideias, ou escrevendo frases soltas, ou nem mesmo escrevendo uma única palavra ou frase. Isso é demonstrado no exemplo a seguir:

Figura 5 – Produção textual número 2



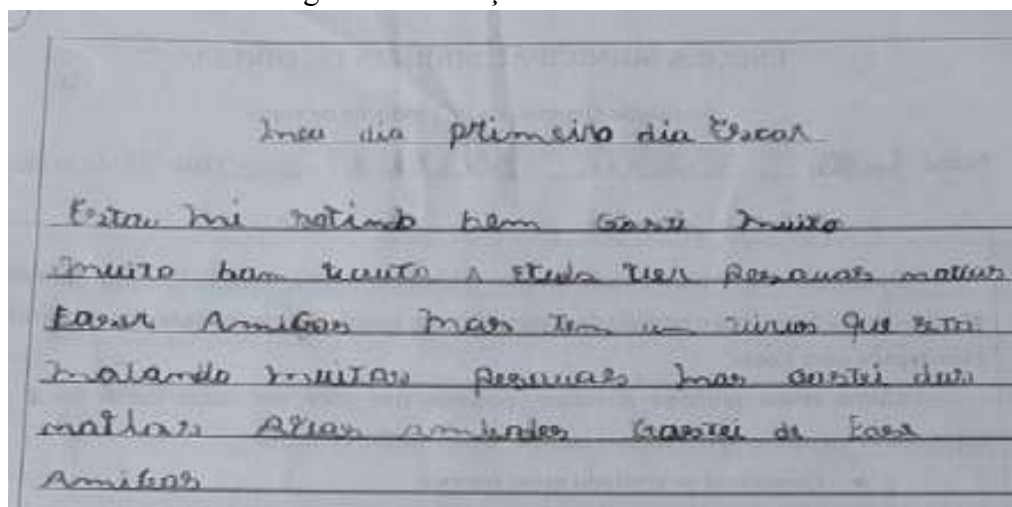
Fonte: Arquivo da autora (2022).

EU NA ESCOLA

NO MEU PRIMEIRO DIA DE AULA TA SENDO MARAVILHOSO APRENDENDO UM MONTE DE COISAS AMANHÃ TOMARA QUE AMANHÃ TEM AULA JÁ FUI MERENDA JÁ BRINQUEI COMS MEU COLEGA EU TÔ NO 5º ANO A.

O autor desse texto 2 realizou uma tentativa de escrever o que foi solicitado. Porém, ainda precisa desenvolver algumas habilidades com relação à estrutura de ideias e segmentação de parágrafos.

Figura 6 - Produção textual número 7



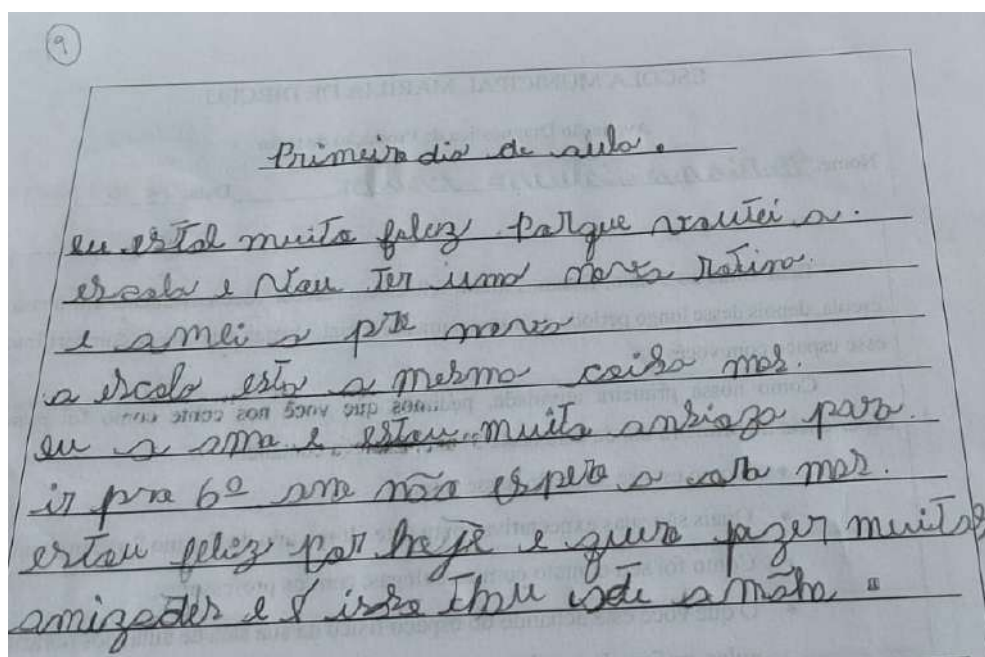
Fonte: Arquivo da autora (2022).

MEU DIA PRIMEIRO DIA ESCAR
 ESTOU MI STINDO BEM GASTEI MUITO
 MUITO BAM VAUTA A ETUDA VER PESSOAS NOVAS
 FAZER AMICOS MATEM UM VIRUS QUE ESTA
 MATANDO MUITAS PESAUAS MAS GOSTEI DAS
 NAVAS VIAR AMISADES GOSTEI DE FASE
 AMIGOS

A escolha do título e a escrita em 1ª pessoa na expressão “estou me sentindo bem” demonstram a tentativa de escrever em resposta à chamada de produção. Porém, o pouco conhecimento sobre a estrutura do texto, além da pobreza vocabular, surge como possível obstáculo de escrita nesse texto 7.

A maioria, ou seja, 11 alunos, escreveu utilizando a primeira pessoa em seu texto, característica do gênero escolhido. Logo, atingiram um dos objetivos esperados, conforme demonstrado no texto 9, a seguir:

Figura 7 - Produção textual número 9

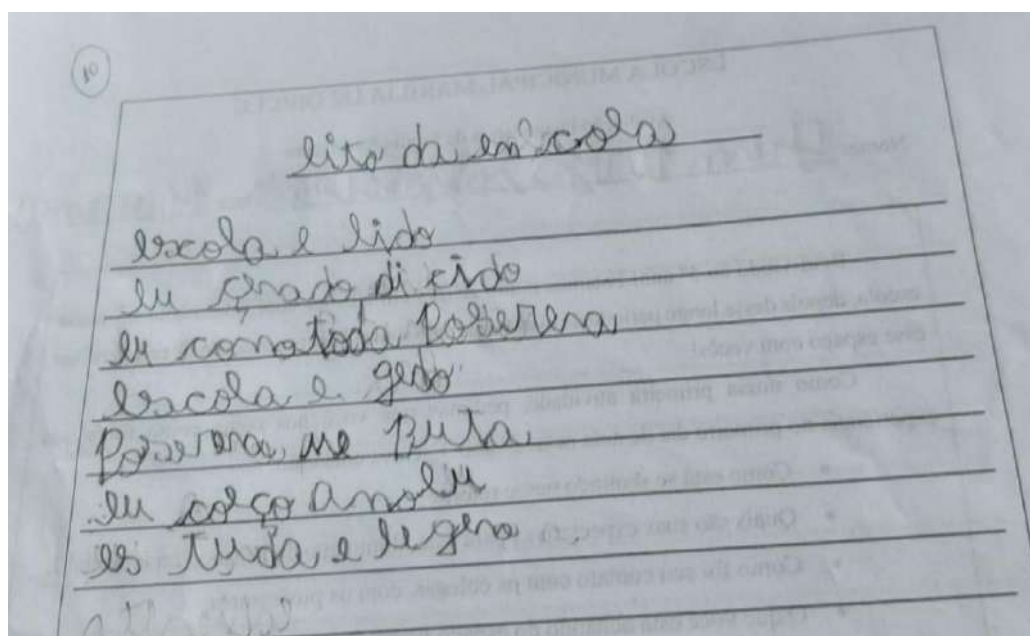


Fonte: Arquivo da autora (2022).

PRIMEIRO DIA DE AULA.
 EU ESTOU MUITO FELIZ PORQUE VOUTEI A ESCOLA E VOU TER UMA NOVA
 ROTINA E AMEI A PRO NOVA
 A ESCOLA ESTA A MESMA COISA MAS EU A AMO E ESTOU ANSIOZA PARA IR PRO
 6ºANO NÃO ESPERO A ORA MAS ESTOU FELIZ POR HOJE E QUERO FAZER MUITAS
 AMIZADES E É ISSO TCHAU ATE AMÃHA.

Quanto ao aspecto das convenções ortográficas, esperávamos que os alunos apresentassem domínio do sistema alfabético de representação da escrita. Entretanto, dez alunos demonstraram pouco conhecimento em seu uso e sete alunos ainda não dominam completamente o sistema de representação da escrita. Isso corrobora o aspecto do uso de letra maiúscula em nomes próprios ou início de frases, pois apenas uma aluna demonstrou esse conhecimento; quatro alunos apenas iniciaram seus textos com a letra maiúscula e não mais fizeram uso dela no decorrer de sua escrita e doze alunos demonstraram que ainda não dominam o conhecimento. Isso foi percebido, por exemplo, no texto número 10:

Figura 8 - Produção textual número 10



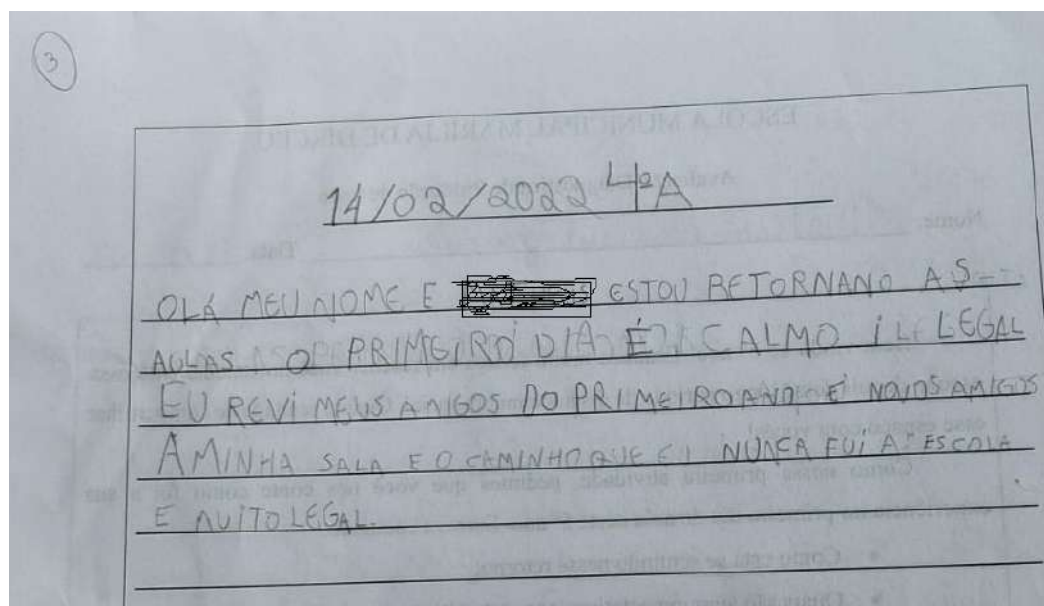
Fonte: Arquivo da autora (2022).

EITO DA EM COLA
 ESCOLA E LIDO
 EU ÇHADO DI CIDO
 EU COMOTODA POSERERA
 ESCOLA E GEDO
 POSERERA ME BUTA
 EU COLÇO ANOEU
 ES TUDA E LEGEHO

Essa produção 10 demonstra a possível tentativa do aluno em escrever seu texto. Porém, como ainda não venceu as fases iniciais de alfabetização, representa as palavras de maneira que julga ser a forma de representá-las.

Um aspecto que chamou a atenção foi a ausência de parágrafos em todas as produções, sinalizando um conhecimento não construído nos primeiros anos de escolarização, uma vez que ainda falta aos alunos a concepção do formato de texto. Alguns discentes apresentaram suas produções escritas em letra bastão, revelando ainda não dominar o uso da letra cursiva, habilidade esperada de ser concluída nos dois primeiros anos de alfabetização. O texto número 3 ilustra tais percepções:

Figura 9 - Produção textual número 3



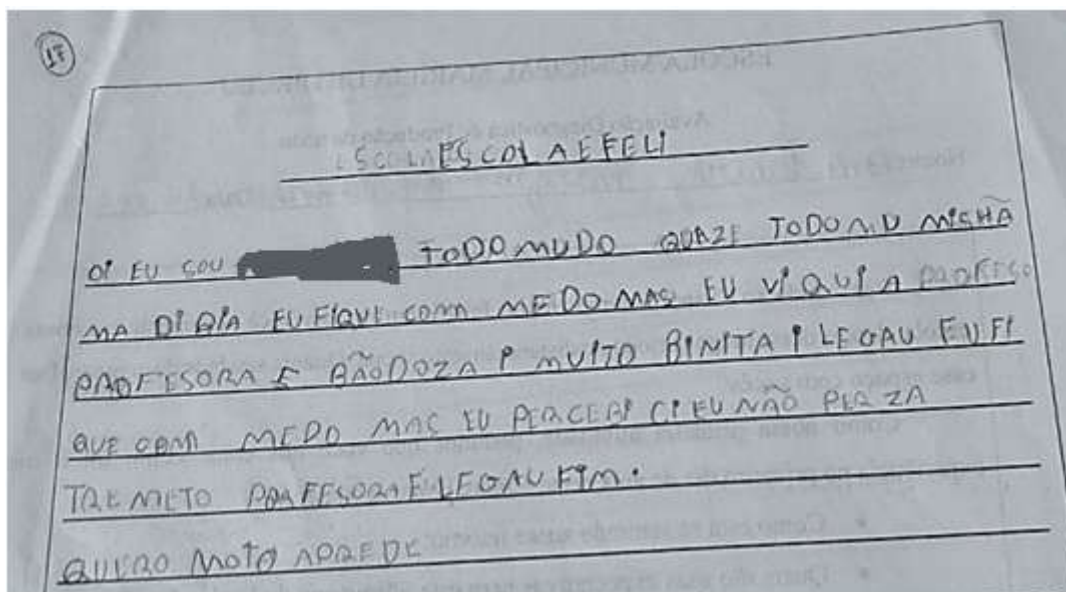
Fonte: Arquivo da autora (2022).

OLÁ MEU NOME É CXCXCXC ESTOU RETORNANDO AS
AULAS O PRIMEIRO DIA É CALMO ILEGAL
EU REVI MEUS AMIGOS DO PRIMEIRO ANO E NOVOS AMIGOS
A MINHA SALA É O CAMINHO QUE NUNCA FUI A ESCOLA
E MUITO LEGAL.

Escrito em letra bastão, característica de escrita de quem ainda se encontra nas primeiras etapas da alfabetização, o texto revela o conhecimento do autor em segmentar as palavras com espaços em branco. Além disso, o texto está mais próximo de uma carta, com a saudação inicial, do que de um relato pessoal em si.

Percebemos ainda a influência da oralidade na ortografia e vestígios de não segmentação das palavras, ação comum a quem se encontra nas fases iniciais do processo de alfabetização. Os esquemas de ação escrita de muitos alunos não estão suficientemente construídos, de modo a assegurar a comunicação de quem escreve. A interpretabilidade fica comprometida com a presença dos muitos desvios ortográficos e de ordem gramatical.

Figura 10 - Produção textual número 17

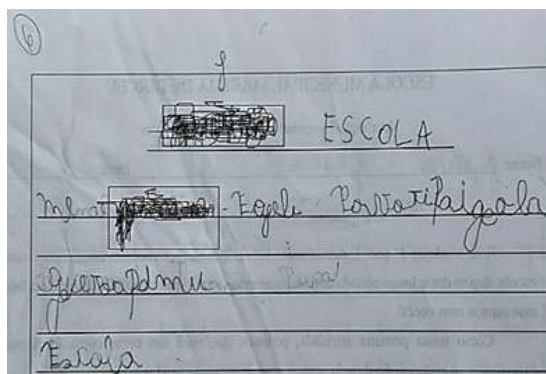


Fonte: Arquivo da autora (2022).

OI EU SOU A XXXXXXXX TODO MUDO QUASI TODO MODUMUDO ME CHÃ
 MA DE XXX EU FIQUEI COM MEDO MAS EU VI QUI A
 PROFESSORA E BÃO DOZA I MUITO BINITA I LEGAU EU FI
 QUE COM MEDO MAS EU PERCEBI CI EU NÃO PERZA
 TREMETO PORFESORA E LEGAU FIM.
 QUEO MOTO APREDE

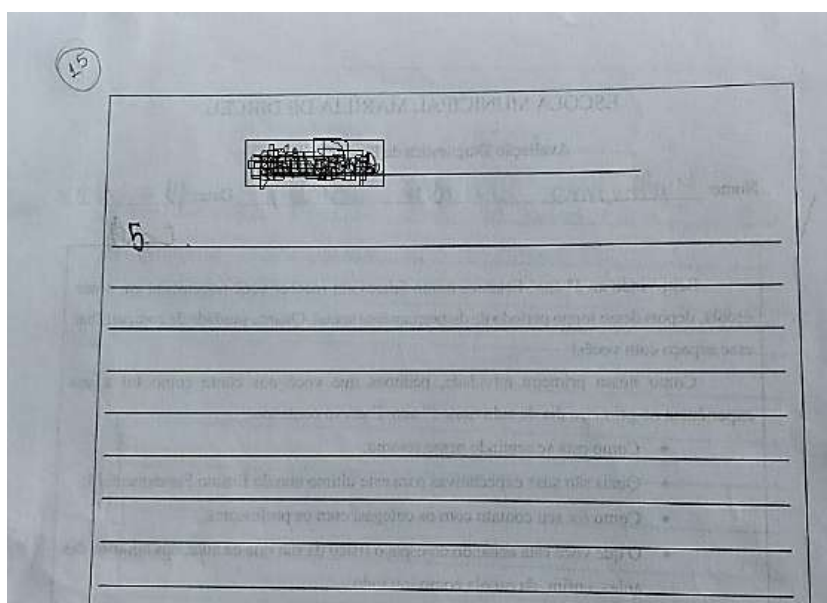
O texto 17 apresentou a escrita em letra bastão, revelando que ainda não terminou a fase de transposição desse tipo de letra para a letra cursiva. Revela marcas da oralidade na tentativa de escrita da conjunção “e”, escrita com “i”, e ainda reveladas nas expressões “bão doza”, “legau” e “ci”, na tentativa de escrever a conjunção “que”. Apresentou também dificuldade na segmentação de palavra, como mostrado em “tremeto”, na tentativa de escrever “ter medo”.

Figura 11 - Produção textual número 6



Fonte: Arquivo da autora (2022).

Figura 12 - Produção textual número 15



Fonte: Arquivo da autora (2022).

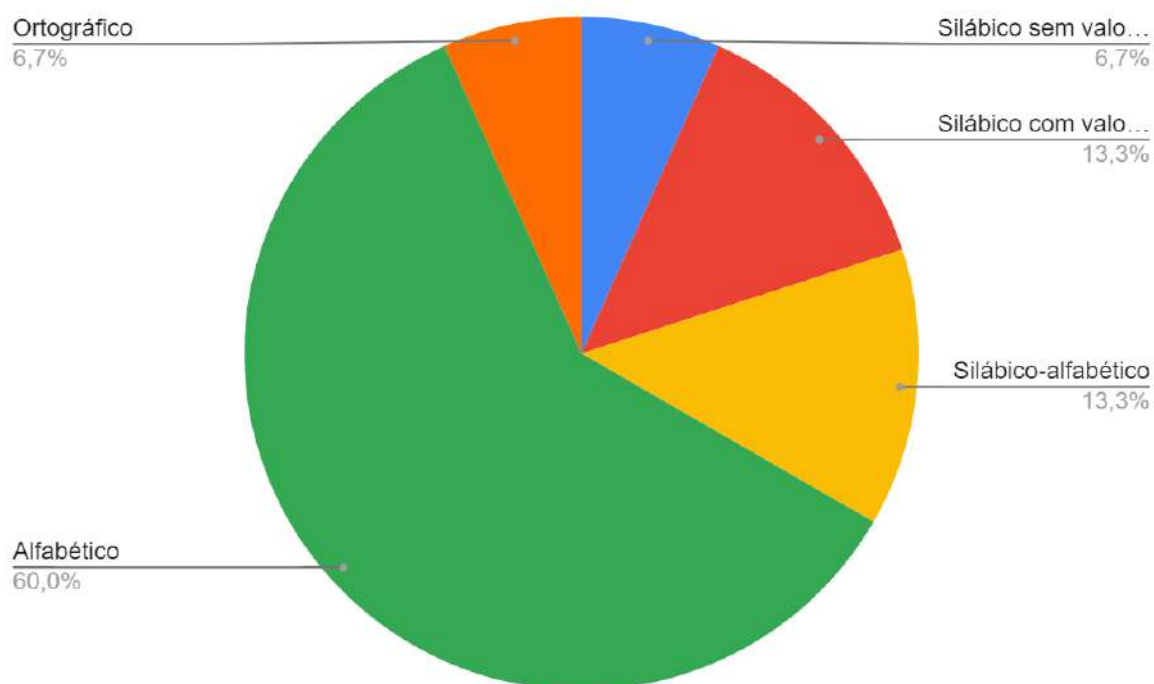
O autor dessa produção número 6 revelou estar ainda nas etapas iniciais de alfabetização, começando a escrever o seu nome e algumas palavras do seu universo escolar, como podemos ler em “escola”. Por outro lado, o autor número 15 ainda não construiu conhecimentos de escrita e está apenas começando a aprender a escrita do próprio nome.

Diante do que foi demonstrado na tabela 1 (Análise dos aspectos pertinentes ao gênero textual) e nos exemplos discutidos acima, julgamos ser necessário e urgente um intenso trabalho de recuperação das etapas necessárias ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, ainda não vencidas pela maioria dos alunos dessa turma. Isso porque, alicerçadas em Soares (2021), acreditamos que só será possível dar continuidade ao nosso projeto inicialmente pensado para a intervenção em produção escrita após esse trabalho de

recuperação em alfabetização e letramento. Com isso, esperamos que os alunos adquiram maior segurança e autonomia na produção de seus textos.

Assim, a fim de sistematizar o diagnóstico da turma e investigar quantitativamente o nível de alfabetização dos alunos, a professora pesquisadora utilizou também, como ferramenta, a aplicação do ditado semântico, com base no proposto pela psicogênese da língua escrita, já mencionada no aporte teórico desta dissertação. Escolheu cinco palavras do mesmo campo semântico, no caso, festa; ditou, na sua ordem, de uma polissílaba a uma dissílaba; ao final, ditou duas frases, utilizando palavras do ditado. Assim, no campo semântico festa, foram citadas as palavras: brigadeiro, convite, salgado, bombom e festa. As frases foram: Lucas foi à festa e comeu um brigadeiro e Ana gosta mais de doce do que de salgado. Naquela data, foram avaliados os 15 alunos presentes, os quais apresentaram o resultado a seguir.

Gráfico 10 – Primeiro ditado avaliativo



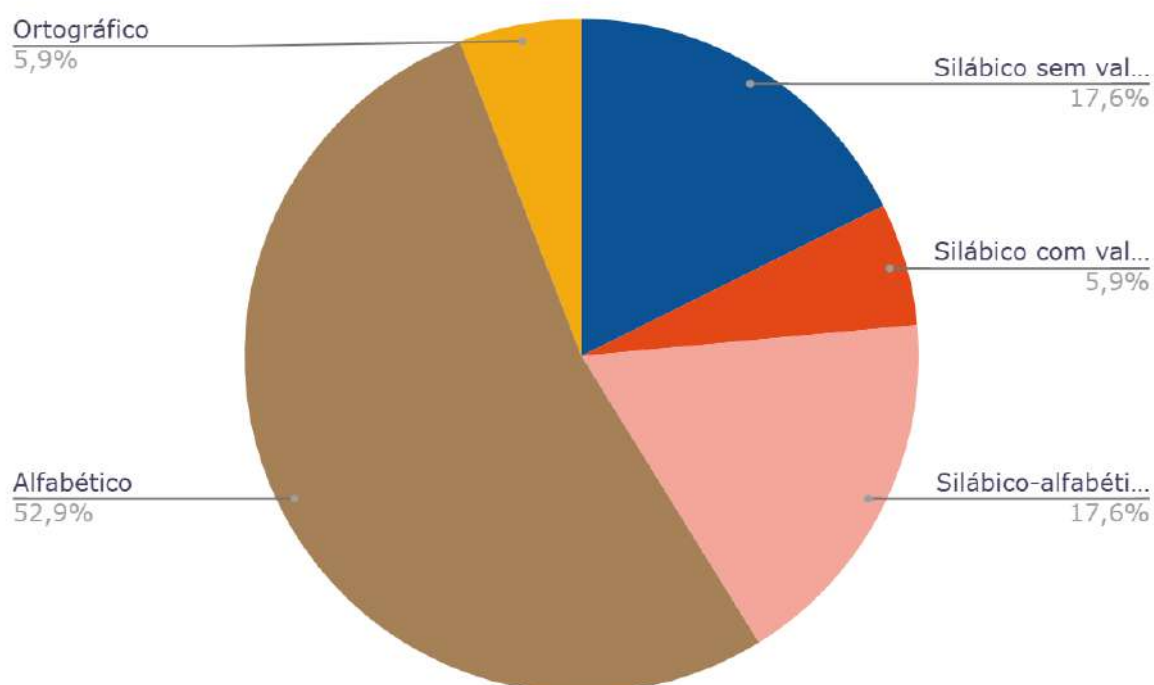
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O resultado surpreendeu, uma vez que não era esperado que mais da metade, ou seja, 9 desses alunos estivessem no nível alfabético. A atenção, porém, deveria ser voltada aos alunos que ainda não haviam atingido esse nível de escrita. O resultado corrobora o pressuposto de que a aprendizagem não acontece de maneira linear e igualmente com todos os aprendizes, fazendo com que uns avancem mais rapidamente, outros “pulem” fases e outros até deem a

impressão de regressão no processo de alfabetização, sendo que na verdade estão formulando hipóteses até consolidarem o conhecimento.

A fim de assegurar resultados que melhor se aproximassem da real situação dos alunos e, assim, conduzir eficazmente o seu trabalho, a professora pesquisadora repetiu a avaliação alguns dias depois.

Gráfico 11 – Segundo ditado avaliativo



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados confirmaram o diagnóstico anterior, sem alterações. Ainda que com a participação de dois alunos a mais, isso não interferiu nos resultados de maneira significativa.

Agora, com o diagnóstico completo em mãos, pôde-se dar andamento ao trabalho de intervenção previsto para esta pesquisa, visando à prática de produção de textos dentro de uma pedagogia de letramentos.

4.3 PROJETO “ANUÁRIO DO 5º ANO” - O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA CADA GÊNERO DE TEXTO TRABALHADO

As sequências didáticas conduziram a mobilização das capacidades de linguagem durante o processo da escrita, no desenvolvimento do estudo dos gêneros propostos. E é a partir disso que analisaremos nosso corpus.

Selecionamos no quadro a seguir, alguns critérios para análise das capacidades de linguagem a serem mobilizadas, de acordo com o que propõe Cristóvão et. Al (2010) e Cristóvão e Stutz (2011).

Quadro 7– Capacidades de linguagem

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CRITÉRIOS A OBSERVAR
CAPACIDADES DE AÇÃO	Contextualização do gênero (o lugar, o momento de produção, o emissor, o destinatário, objetivo e conteúdo temático)
CAPACIDADES DISCURSIVAS	Caracterização do gênero, no seu plano global do texto, organização do conteúdo no texto, sequência discursiva.
CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS	Uso de elementos que operam na construção do texto, como pronomes, anáforas, dêiticos, elementos coesivos, coesão verbal, coesão nominal, parágrafos.

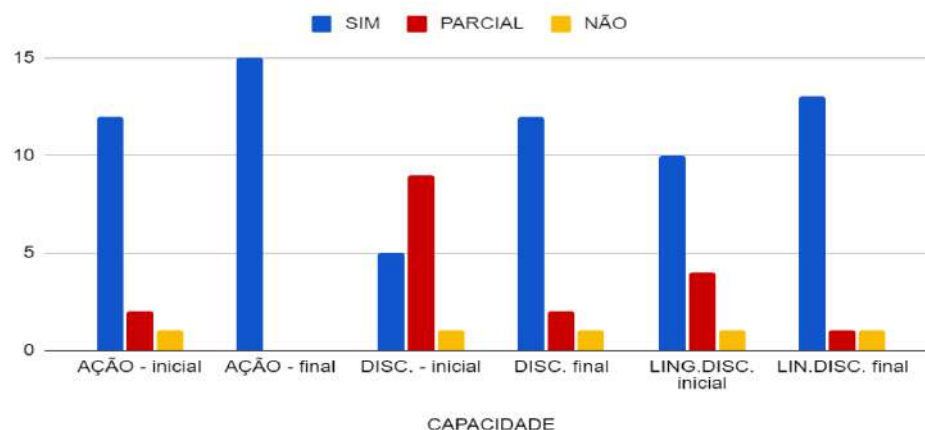
Fonte: Baseado em Cristóvão et. Al (2010) e Cristóvão e Stutz (2011).

Assim, a partir das capacidades a serem observadas nas produções escritas dos alunos, a fim de avaliar o seu progresso, mapeamos quantitativamente as produções realizadas em cada gênero textual trabalhado. O número de alunos variou de uma sequência para outra, devido a diversos fatores externos. Os resultados estão demonstrados nos gráficos a seguir, começando pelo gênero autobiografia. Para compreendê-los, deve-se comparar os resultados da versão inicial e da versão final para cada capacidade de linguagem analisada.

4.3.1. Gênero autobiografia e desenvolvimento de capacidades de linguagem

A partir do quadro abaixo, é possível identificar o percurso das capacidades de linguagens acionadas entre a produção inicial e ficar do gênero autobiografia.

Gráfico 12 – Capacidades de linguagem – Autobiografia



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

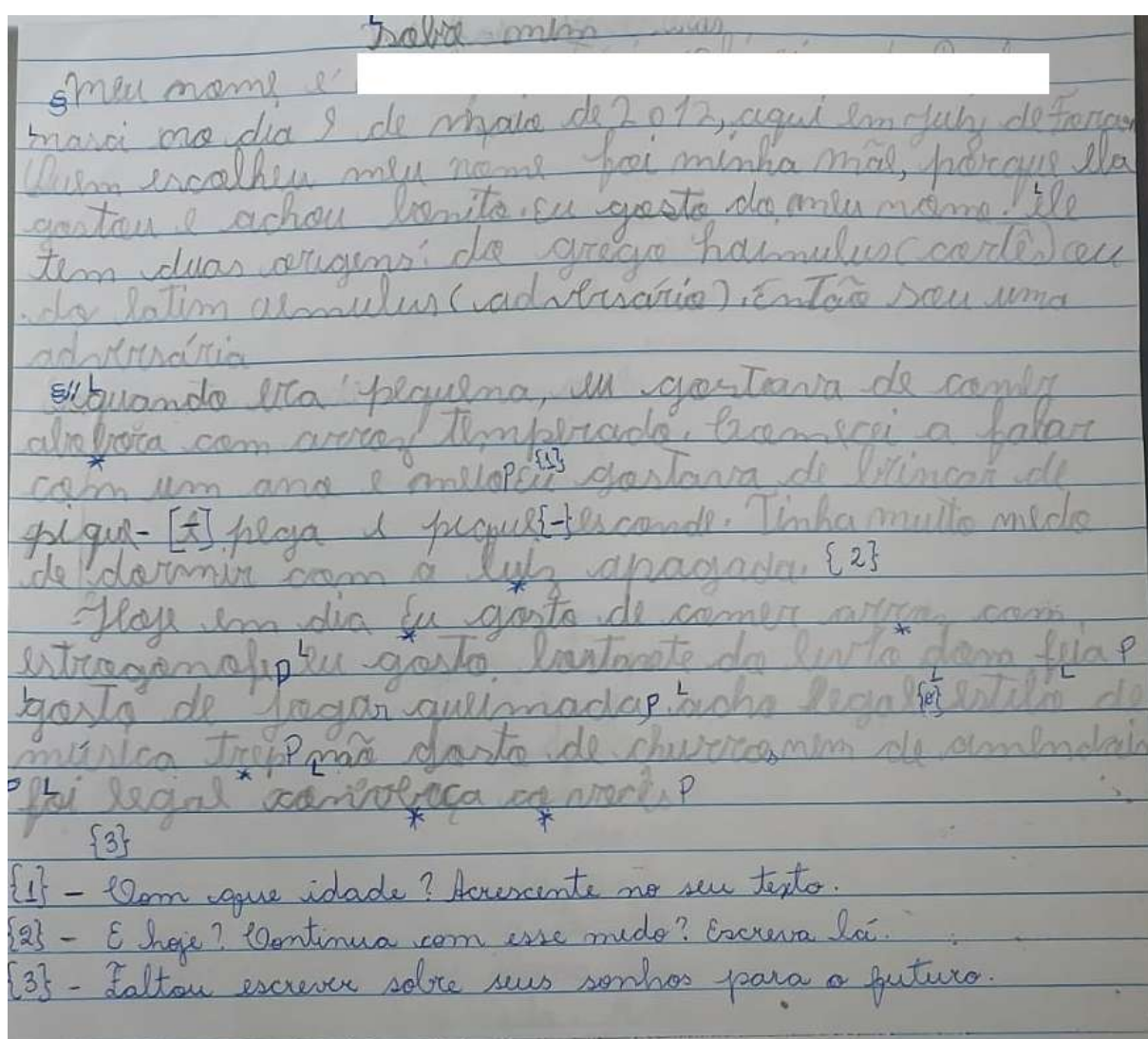
O gênero autobiografia foi o gênero trabalhado na primeira SD, apresentando-se como um grande desafio aos alunos, ainda pouco familiarizados com a rotina das aulas presenciais. Porém, ainda assim, notou-se que as capacidades de ação foram mobilizadas quando os alunos foram instruídos a escreverem um texto, utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, a partir das leituras feitas dos textos modelares e consultando as respostas dos questionários que responderam com as famílias. Além disso, conseguiram compreender e atender à chamada de produção feita pela professora, motivados pela ideia de construir o anuário da turma. Mais da metade dos quinze alunos participantes conseguiram mobilizar a capacidade, três conseguiram parcialmente, pois apresentaram alguma dificuldade de adequar suas ideias ao contexto da produção. O aluno que não conseguiu encontrava-se no processo de sistematização da alfabetização e estava em investigação clínica a fim de avaliar comprometimento cognitivo.

Foram demonstradas algumas dificuldades nas capacidades discursivas, principalmente na organização do conteúdo no texto e alinhamento dos parágrafos. A sequência discursiva foi bem compreendida, pois a maioria compreendeu que se tratava de um texto narrativo.

Algumas dificuldades também foram detectadas com relação às capacidades linguístico-descritivas, porém de pouca relevância para a construção do gênero, uma vez que a maioria utilizou a primeira pessoa do discurso e os verbos no pretérito. As produções finais apresentaram avanços, após intervenções da professora, análise da ficha de constatação e do quadro com a legenda de correção.

A fim de ativar uma apreciação prática, apresentamos a seguir as produções inicial e final de uma aluna, como exemplo prático de comprovação do avanço.

Figura 13 - Produção 1 – Inicial



Fonte: Arquivos da autora (2022).

Na primeira versão da sua autobiografia, a capacidade discursiva foi parcialmente mobilizada, com a escolha do título centralizado e a segmentação do texto em parágrafos. Porém, percebe-se alguma dificuldade no alinhamento dos parágrafos e o uso das letras

maiúsculas para iniciá-los. As capacidades linguístico-discursivas também foram mobilizadas no uso da primeira pessoa e do tempo verbal no passado, quando se referia às ações passadas, e do uso do presente ao situar suas ações nesse tempo. Há também uma interlocução com o leitor usando o pronome “você” em uma linguagem simples e pessoal. No entanto, faltaram informações relevantes, as quais tornariam o texto mais interessante e fizeram parte da etapa de planejamento da produção escrita.

Após reler o seu texto, com as considerações levantadas pela professora, a aluna reescreveu a sua versão final, fazendo as adequações, conforme podemos comprovar a seguir.

Figura 14 - Produção 1 – Final

Sobre mim

Meu nome é [redacted] de Paulo. Nasci no dia 9 de maio de 2012, aqui em Juiz de Fora. Quem escolheu meu nome foi minha mãe, porque ela gostou e achou bonito. Eu gosto do meu nome. Ele tem duas origens: do grego haimulus (corte) e do latim semulus (adivérrio). Então acho que sou uma adivérrio corte.

Quando era pequena, eu gostava de comer abóbora com arroz temperado. Comecei a falar com um ano e meio. Quando eu cresci um pouco, eu gostava de brincar de pique-pega e pique-esconde. Tinha muito medo de dormir com a luz apagada.

Hoje em dia eu gosto de comer arroz com estrogonofe. Eu também gosto de ler. Gosto bastante do livro "Lona Feia". Também gosto de jogar Queimada. Acho legal a estela de música Trap. Não gosto de churrasco nem de amendoim.

Fonte: Arquivos da autora (2022).

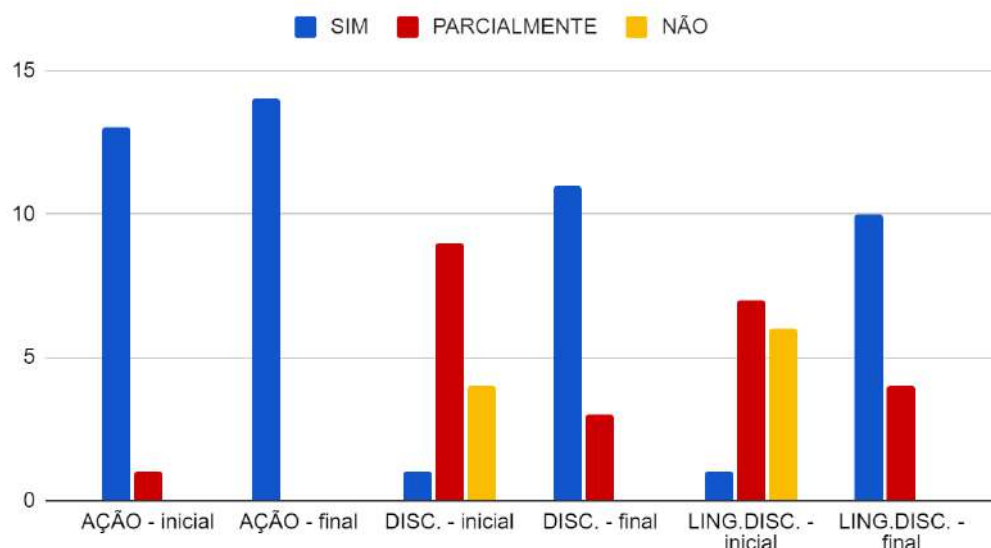
Com as devidas correções, o texto foi cuidadosamente reescrito, com os parágrafos alinhados e as letras maiúsculas adequadamente utilizadas.

O gênero a ser desenvolvido em seguida foi a receita culinária.

4.3.2. Gênero receita culinária e desenvolvimento de capacidades de linguagem

A partir do gráfico abaixo, é possível identificar o percurso das capacidades de linguagens acionadas entre a produção inicial e ficar do gênero receita.

Gráfico 13 – Capacidades de linguagem – Receita culinária



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As capacidades de ação foram adequadamente mobilizadas pelos alunos na produção inicial, a qual foi realizada a partir de uma contextualização feita pela professora, que também explicou a finalidade do gênero e sua situação de produção após uma roda de conversa com os alunos.

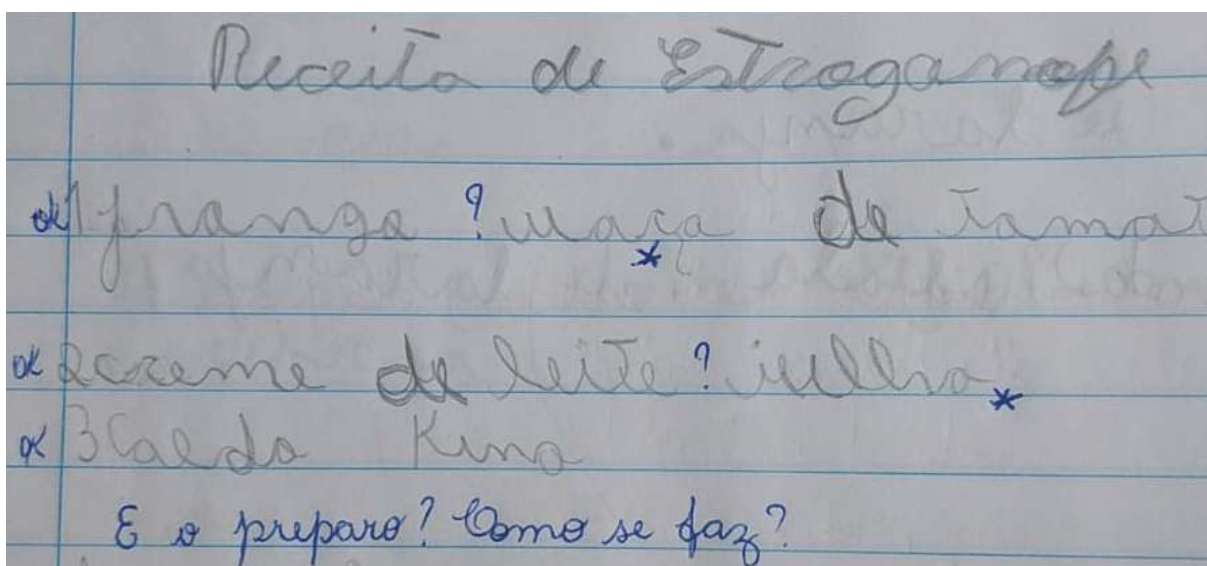
As capacidades discursivas apresentaram alguns desafios, pois os alunos não conseguiram planificar as receitas de acordo com o seu formato, que deveria conter o nome da comida, a descrição dos ingredientes em formato de lista e o passo a passo para a sua execução. Diante disso, não apresentaram conhecimento dos usos linguísticos-discursivos necessários à construção do gênero.

Em sua escrita final, os 14 alunos participantes mobilizaram as capacidades de ação ao realizarem os conhecimentos adquiridos e escreveram a sua receita em resposta à proposta da professora. Além disso, a maioria compreendeu a importância de se escrever a receita seguindo a sua estrutura, para facilitar a leitura e sua possível execução, pois se tratava de um texto que é necessário fazer uso de uma linguagem instrucional, característica da sequência instrutiva. As capacidades linguístico-discursivas foram contempladas, também pela maioria, ao demonstrarem fazer uso dos verbos no imperativo ou no infinitivo. Alguns

desvios ainda precisaram ser trabalhados pela professora para que os demais conseguissem compreender e utilizar os recursos que não tinham sido sistematizados.

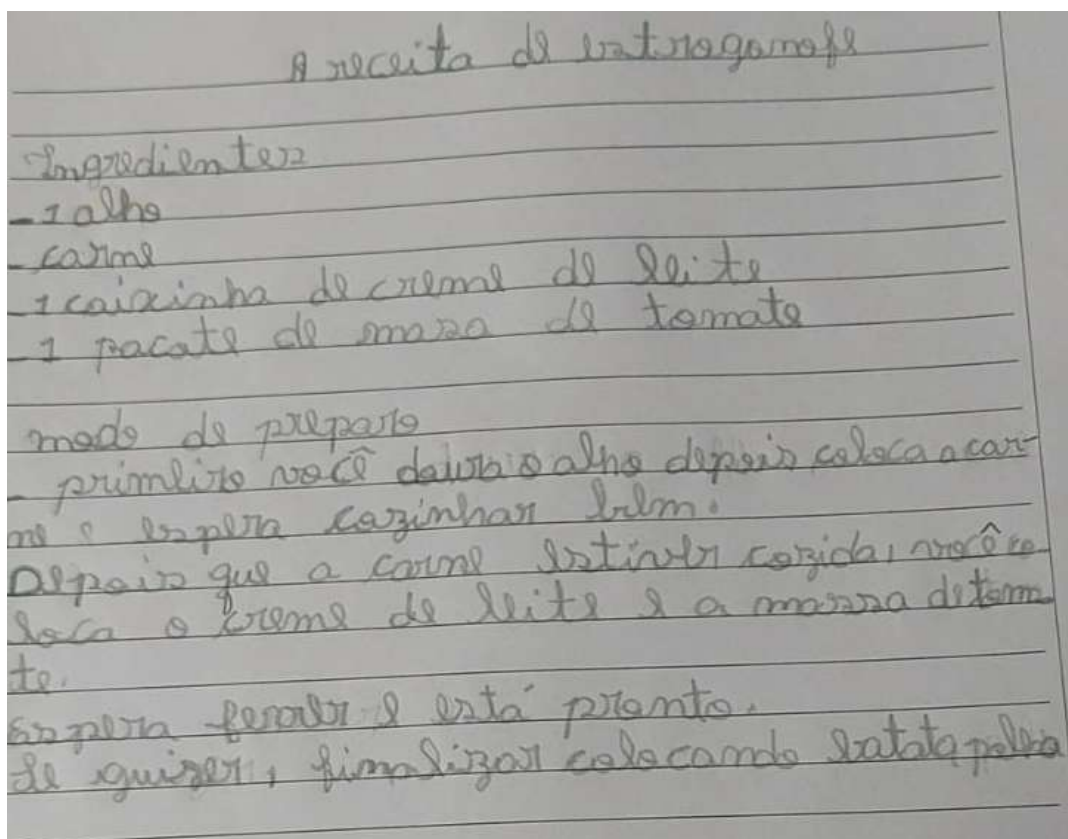
A aluna escolhida para ilustrar a produção desse gênero demonstrou seu avanço, tanto no plano das capacidades discursivas quanto no plano das capacidades linguístico-discursivas, conforme verifica-se a seguir:

Figura 15 - Produção 2 – Inicial



Fonte: Arquivos da autora (2022).

Figura 16 - Produção 2 – Final



Fonte: Arquivos da autora (2022).

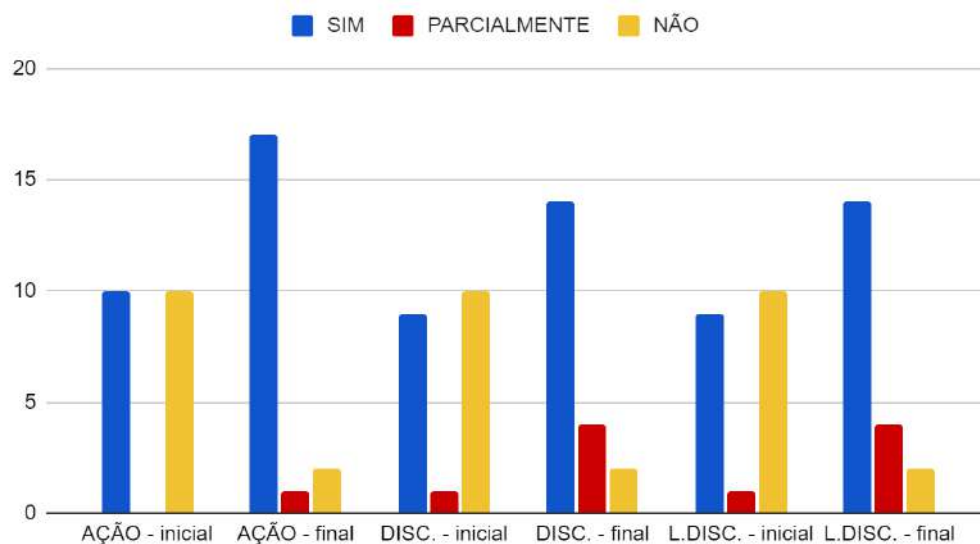
Para adequar seu texto ao gênero, a aluna precisou pesquisar em outras fontes, pois a versão trazida para a escrita da sua receita estava incompleta. Ao ser apresentada a modelos de receitas diversas, atividades que compuseram os módulos da sequência didática, a aluna foi capaz de compreender que a receita precisa apresentar seu formato próprio, conter título, e, separadamente, os ingredientes necessários com as respectivas quantidades e o modo de fazer. Nota-se também que a aluna busca uma interlocução com seu leitor, utilizando o pronome “você”. Embora não seja comum no gênero, essa interlocução não comprometeu o produto, evidenciando, ao contrário, o estilo próprio da autora. Destaca-se, no texto, a necessidade de desenvolver o conhecimento a respeito do título da receita, devendo ser apenas o nome da comida para facilitar sua localização no suporte, por exemplo.

O próximo gênero a ser analisado é o verbete poético.

4.3.3. Gênero verbete poético e desenvolvimento de capacidades de linguagem

A partir do gráfico abaixo, é possível identificar o percurso das capacidades de linguagens acionadas entre a produção inicial e ficar do gênero verbete poético.

Gráfico 14 – Capacidades de linguagem – Verbetes poético



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por não estarem familiarizados com o gênero e sua linguagem, predominantemente subjetiva, os alunos demonstraram grande dificuldade com a contextualização do texto na hora de produzirem seus verbetes poéticos, o que comprometeu as capacidades de ação e discursivas.

Após alguns momentos na roda de conversa e de trocas de opiniões entre os colegas, constantemente mediados pela professora, a maioria conseguiu adequar a produção ao seu contexto de uso. Precisaram, para isso, identificar suas próprias emoções e sentimentos para colocá-las em uso na sua escrita. Além disso, precisaram mobilizar seus conhecimentos sobre a estrutura do gênero verbete de dicionário e enciclopédico a fim de adaptar a escrita do verbete escolhido em uma linguagem poética.

As capacidades linguístico-discursivas, também mobilizadas de forma introdutória na produção inicial, foram contempladas quando os alunos foram levados a refletir sobre os usos da linguagem conotativa e denotativa, sendo destacado pela professora que o sentido conotativo é que dava o tom subjetivo para o caso do verbete poético. Ou seja, os alunos precisaram compreender que as definições que eles criariam deveriam estar ligadas ao sentimento que o verbete escolhido despertava neles. Essa dificuldade pode ser facilmente visualizada no exemplo a seguir.

Figura 17 - Produção 3 – Inicial

- A borracha é um substantivo comum feminino. A borracha, na maioria das vezes, é usada para apagar. Mas também tem as borrachas que não são usadas para apagar.

- O parquinho é substantivo comum masculino. Nas escolas, os parquinhos são usados pelas crianças de 4 a 10 anos. O parquinho é um ambiente para brincar, fazer atividades físicas, treinar o corpo, descansar a mente, e se divertir.

- O lápis é um substantivo comum masculino. O lápis é um instrumento de escrita utilizado na maioria das vezes para escrever em folhas de papel.

Fonte: Arquivos da autora (2022).

- A BORRACHA É UM SUBSTANTIVO COMUM FEMININO. A BORRACHA, NA MAIORIA DAS VEZES, É USADA PARA APAGAR. MAS TAMBÉM TEM AS BORRACHAS QUE NÃO SÃO UADAS PARA APAGAR.

- O PARQUINHO É SUBSTANTIVO COMUM MASCULINO. NAS ESCOLAS, OS PARQUINHOS SÃO USADOS PELAS CRIANÇAS DE 4 A 10 ANOS. O PARQUINHO É UM AMBIENTE PARA BRINCAR, FAZER ATIVIDADES FÍSICAS, TREINAR O CORPO, DESCANSAR A MENTE, E SE DIVERTIR.

- O LÁPIS É UM SUBSTANTIVO COMUM MASCULINO. O LÁPIS É UM INSTRUMENTO DE ESCRITA, UTILIZADO NA MAIORIA DAS VEZES PARA ESCREVER EM FOLHAS DE PAPEL.

Figura 18 - Produção 3 – Final

Divó

O objeto mais mágico que existe. O portal para um universo perfeito do jeito que eu gosto. O único lugar onde posso me expressar sem ninguém me cutucar. Um lugar mágico, encantado, feliz ou triste. Calmo ou agitado.

Eu me refiro ao livro.

Fonte: Arquivos da autora (2022).

O OBJETO MAIS MÁGICO QUE EXISTE. O PORTAL PARA UM UNIVERSO PERFEITO DO JEITO QUE EU GOSTO. O ÚNICO LUGAR ONDE POSSO ME EXPRESSAR SEM NINGUÉM ME CUTUCAR. UM LUGAR MÁGICO, ENCANTADO, FELIZ OU TRISTE, CALMO OU AGITADO.

EU ME REFIRO AO LIVRO.

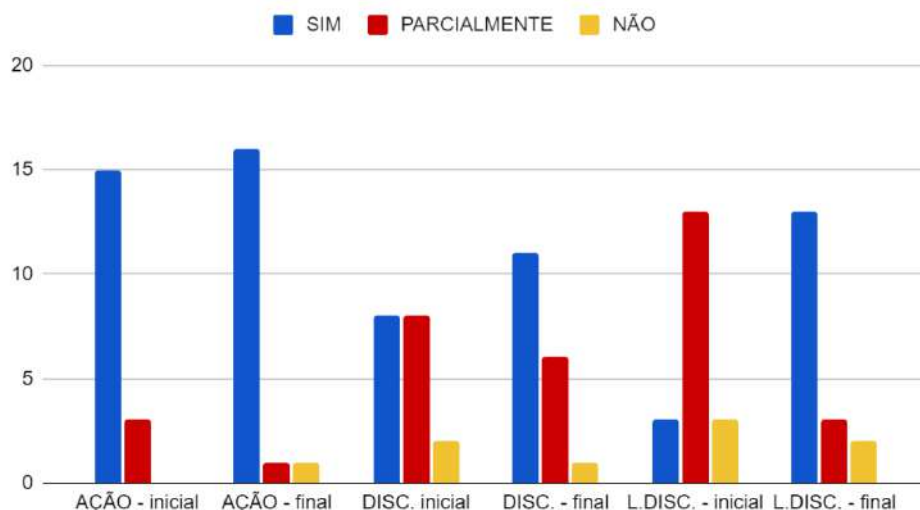
Em sua primeira versão, a aluna realizou várias tentativas, escolhendo diversos verbetes para realizar sua produção. As capacidades de ação e discursiva foram parcialmente mobilizadas, pois a aluna ainda não conseguiu cumprir a proposta de criar seu verbete. Ela apenas reproduziu os conhecimentos prévios acerca da definição literal dos verbetes que escolheu. Em sua versão final, a mesma aluna consegue mobilizar as capacidades de ação, criando sua definição, e discursiva, utilizando linguagem subjetiva para criar seu verbete.

A seguir, a análise das capacidades de linguagem desenvolvidas para o gênero relato pessoal.

4.3.4. Gênero relato pessoal e desenvolvimento de capacidades de linguagem

A partir do quadro abaixo, é possível identificar o percurso das capacidades de linguagens acionadas entre a produção inicial e final do gênero relato pessoal.

Gráfico 15 – Capacidades de linguagem – Relato pessoal



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esse gênero foi uma retomada da primeira produção escrita feita pelos alunos, em seu primeiro dia de aula, para fins de diagnóstico, conforme já relatado nesta pesquisa. Àquela altura, os alunos foram convidados a relatar sobre o seu primeiro dia de aula sem nenhum tipo de informação acerca do gênero. Tudo do que dispunham era o breve roteiro na chamada de

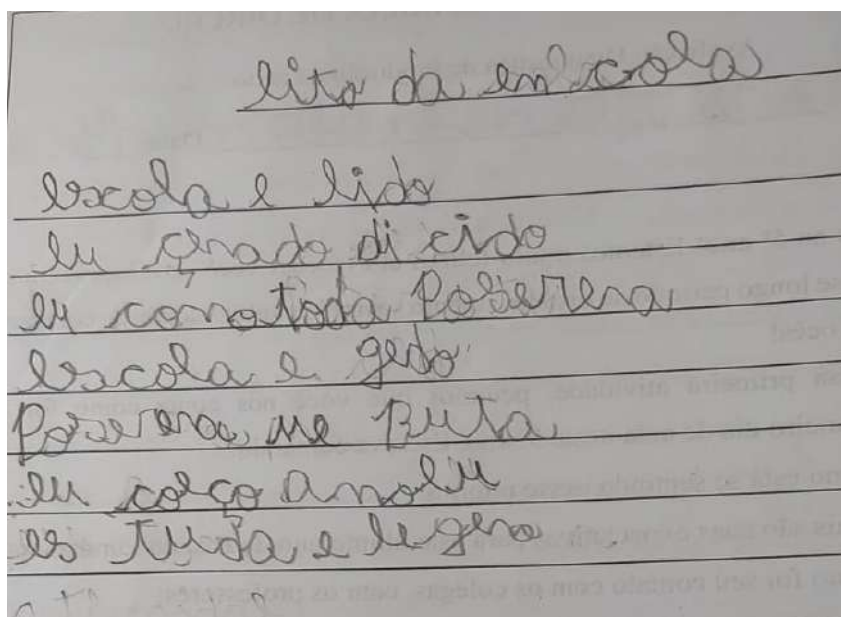
produção e uma extensa ficha de constatação, preenchida supostamente para não ser entregue em branco pela maioria dos alunos participantes.

Ao retomar a apresentação do gênero, apresentando aos estudantes o seu contexto de produção, sua finalidade e a quem se dirigia, as capacidades de linguagem foram acionadas adequadamente por 15 dos 18 participantes. As capacidades discursivas também foram mobilizadas de forma adequada, pela metade dos alunos, sendo que a outra metade demonstrou sua utilização parcial, quando esqueceram do título e do alinhamento dos parágrafos. Escreveram seus textos em prosa, relatando episódios reais vividos por eles. Nas produções finais, a maioria resolveu essas dificuldades das capacidades discursivas e reescreveu seu texto com as adequações.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, utilizaram, majoritariamente, na produção inicial da SD, a primeira pessoa, os verbos no pretérito, ao relatarem fatos ocorridos, os verbos no presente, ao falarem de suas impressões no presente, e os verbos no tempo futuro, ao falarem de suas aspirações para o futuro. Na produção final, fizeram uso de pronomes, anáforas e fizeram suas adequações, após a professora orientar a leitura da ficha de constatação e do código de correção.

O exemplo a seguir foi escolhido para exemplificar o seu progresso, desde a sua primeira produção feita no primeiro dia de aula, também no gênero relato pessoal. Em todo o decorrer do período letivo, foram apresentadas atividades diferenciadas de sistematização da alfabetização - já que o aluno iniciou o ano no nível silábico de escrita -, simultaneamente ao desenvolvimento das SD, promovendo o aprendizado global do aluno.

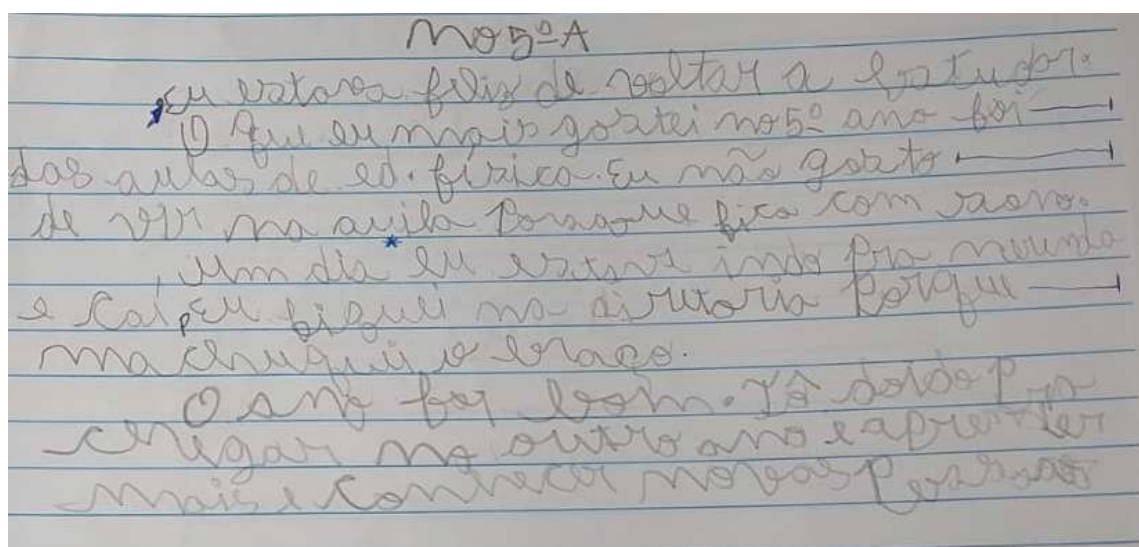
Figura 19 - Produção diagnóstica



Fonte: Arquivos da autora (2022).

Nessa escrita inicial para fins de diagnóstico, o aluno demonstrou não ter domínio sobre o sistema de escrita, apesar de apresentar a consciência da necessidade do uso de várias letras para representar as palavras, segmentação entre o seu bloco de letras para representar as frases. Porém, há um caminho a ser percorrido com relação à aprendizagem da função da escrita.

Figura 20 - Produção 4 – Inicial



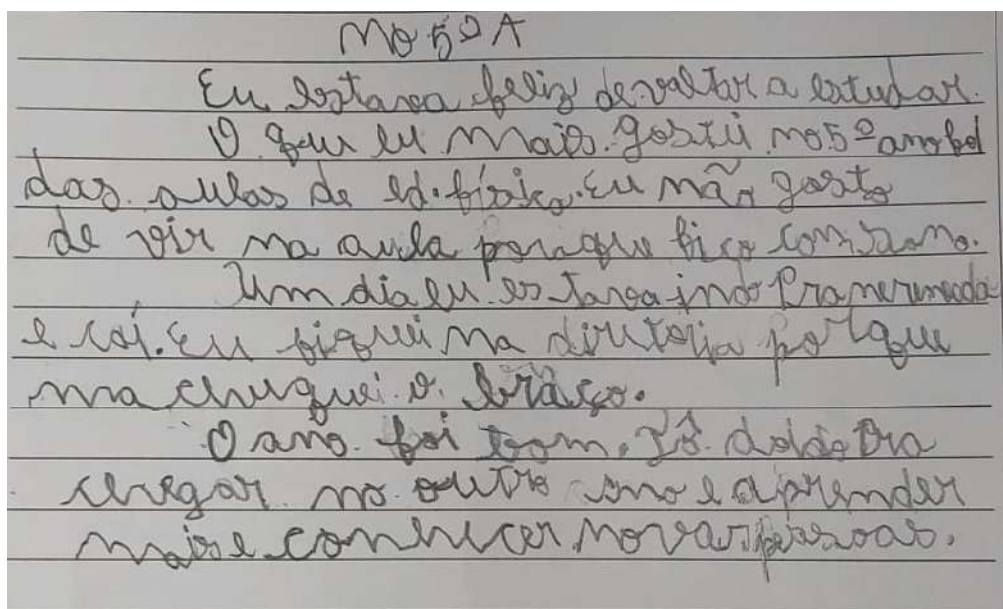
Fonte: Arquivos da autora (2022).

A sua produção inicial do novo relato pessoal solicitado ao final do ano, feita após várias intervenções diferenciadas e individualizadas, apresentou resultado positivo: o aluno escreveu seu texto com título, organizado em parágrafos e poucos desvios de escrita, apesar do uso de uma linguagem bem simples.

O discente conseguiu mobilizar a capacidade de ação, escrevendo o seu texto de acordo com a proposta de produção, no gênero solicitado. As capacidades discursivas já se encontram presentes no seu formato em prosa. Além disso, para as capacidades linguísticos-discursivas, utilizou corretamente a primeira pessoa, já com uma marca de elipse em “porque fico com sono” e “porque machuquei o braço”, utilizando corretamente o “ç” para a grafia da palavra.

Após a primeira produção, o aluno foi motivado a reescrever seu texto, a partir das marcas de correção feitas de acordo com a legenda, já conhecida pela turma. A seguir, o texto reescrito pelo aluno na sua versão final.

Figura 21 - Produção 4 – Final



Fonte: Arquivos da autora (2022).

O aluno passou a limpo o seu texto, fazendo as adequações, resultando em um texto limpo, bem distribuído na folha, com os parágrafos alinhados e o aproveitamento total das linhas, evitando os espaços muito grandes no final dela. Mobilizou, assim, as capacidades de

ação e discursivas de forma adequada. Manteve as capacidades linguístico-discursivas já observadas na sua primeira versão e as correções feitas nessa versão final.

Nesse sentido, podemos concluir, neste capítulo 4, a relevância de um fazer pedagógico fundamentado nos letramentos. Embora uma grande parcela dos alunos da turma apresentasse defasagem no seu processo de alfabetização e, por isso, foi necessária uma reorganização no tempo das aulas, o trabalho com os gêneros garantiu a condução das referidas aulas fora dos limites de uma aquisição mecânica de conhecimento.

Portanto, a alfabetização ocorreu de modo integrado aos conhecimentos necessários ao aluno no seu modo de viver e atuar no mundo. A alfabetização se deu em meio à aplicação de sequências didáticas somadas a exercícios estruturais contextualizados (durante os módulos), de modo a assegurar o domínio da escrita alfabética, que envolvem a apropriação dos conhecimentos dos fonemas e grafemas, identificação de padrões, etc. A aplicação dessas etapas pode ser observada no caderno pedagógico.

O objetivo desta dissertação é apresentar uma análise dos textos, investigando o desenvolvimento das capacidades de linguagem. O resultado, o anuário com as versões finais dos alunos, encontra-se no anexo G.

Passemos agora para as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando o professor procura facilitar o processo de escrita para crianças, ele tira vantagem do desejo natural de aprender coisas novas que elas têm. (PASSARELLI, 2012, p.148)

Acreditamos que, com este trabalho, tiramos “vantagem do desejo natural de aprender coisas novas” demonstrado pelos alunos, pois, a partir de situações muito adversas – período por pandemia, falta de recursos na escola, vulnerabilidades sociais, turma heterogênea –, conseguimos atingir nosso objetivo principal enquanto professoras: desenvolver atividades significativas para os discentes, contribuindo não só com o desenvolvimento de linguagem deles, mas também com a construção de relações afetivas entre eles, com amigos, família e escola. Uma vez identificadas quais as capacidades de linguagem precisavam ser trabalhadas com alunos do 5º ano do Fundamental I, acreditamos ter atingido o nosso objetivo de pesquisa principal, pois analisamos como a prática da escrita, por meio das atividades desenvolvidas ao longo do ano, podem ampliar a competência discursiva dos alunos e produzimos um material didático, que acompanha esta dissertação, com as sequências didáticas desenvolvidas, de

modo a servir de modelo a outros docentes e, com isso, favorecer o processo de formação em rede.

Para tanto, neste texto, introduzimos nossa proposta de pesquisa, com os questionamentos que a motivaram e os objetivos que pretendemos alcançar, o que foi feito no capítulo 1. No capítulo 2, de Aporte Teórico, situamos nossa investigação em relação aos atuais documentos oficiais para o ensino fundamental e a perspectivas sociais e interacionistas de ensino de LP. Fundamentamos os nossos estudos também sobretudo nos pressupostos da Linguística Textual, articulada ao ISD e às reflexões sobre as práticas de alfabetização associadas aos letramentos.

No capítulo 3, de Percurso Metodológico, apresentamos o planejamento do nosso anuário e o diagnóstico aplicado nessa turma do 5º ano. Trouxemos também, no capítulo 4, a análise dos dados referentes à etapa investigativo-diagnóstica, além do percurso traçado, levando em consideração a consolidação da alfabetização na perspectiva dos letramentos.

Como foi possível perceber que, pelo perfil de nossos alunos traçado no capítulo 3 e pela análise dos instrumentos de pesquisa no capítulo 4, percorremos um longo caminho até chegarmos à produção final de nosso produto pedagógico: a construção de um anuário. Isso porque percebemos que os alunos não haviam consolidado ainda habilidades previstas para o ano, como propõe o currículo da prefeitura, e já mencionado em nosso aporte teórico.

(EF15LOP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação, com nível suficiente de normatividade (JUIZ DE FORA, 2021).

Diante da dificuldade de alguns em apresentar o relato pessoal solicitado, identificamos que precisávamos trabalhar aspectos relacionados à alfabetização, sempre de forma integrada ao letramento, para que pudessemos partir para habilidades mais específicas, relacionadas ao nosso objetivo final em si. No entanto, não consideramos isso um problema

de pesquisa, justamente por se tratar de uma pesquisa-ação. Essa é a realidade do professor, que precisa achar todos os dias uma medida entre aquilo que os documentos oficiais propõem, aquilo que ele planejou trabalhar e aquilo que é a real demanda dos discentes.

Na certeza de que o desafio apresentado após a realização do diagnóstico se fez maior do que o previsto, adaptamos o nosso planejamento inicial, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos ainda se encontrar fora do recomendável e esperado para o 5º ano. Reconhecendo que alguns dos alunos ainda não venceram as etapas previstas de consolidação da alfabetização, pensamos em possíveis estratégias para resolver essas questões, a fim de realizar de forma produtiva o que havíamos previsto inicialmente, cujo objetivo é o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos nossos alunos.

Diante disso, concluímos que o trabalho deveria se pautar nas situações em os alunos deveriam ser expostos aos gêneros textuais, em intensas atividades de reflexão sobre a sua finalidade, sua situação comunicativa, sua estrutura específica, além dos recursos linguísticos que compõem esses gêneros. Isso possibilitou aos alunos compreenderem que ler e escrever tinham um propósito. Além disso, os textos não eram utilizados para se extraírem estratégias para se alfabetizar, mas através das estratégias para a compreensão do propósito comunicativo dos textos que lhes eram apresentados, os alunos puderam, pouco a pouco, compreender as estruturas do nosso sistema de escrita (as letras, as palavras, as sentenças, os parágrafos, etc.).

Foram muitos os desafios ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Precisamos lidar com o elevado absenteísmo causado por instabilidade financeira das famílias, obrigadas a se mudarem constantemente; tivemos também que lidar com muitos episódios que não eram comuns antes da pandemia: internações por contágio da covid-19, ou por sequelas graves deixadas pelo contágio, levando os alunos a ficarem sem frequentar às aulas. Episódios de instabilidade emocional dos alunos também eram comuns, como crises de ansiedade, ou rompantes de agressividade, tanto com os colegas quanto com professores. Contudo, persistimos até o encerramento do ano letivo, ao nosso ver, coroado por sucesso.

Pelos resultados apresentados nas produções finais, compiladas no anuário da turma, percebemos que todas as capacidades de linguagem foram consolidadas, ou estão em fase de consolidação. É possível notar o avanço dos alunos, no trabalho de todos os gêneros que foram pensados para esta pesquisa, das produções iniciais e finais. A alfabetização aconteceu atrelada ao seu uso social e no processo de letramento. É importante frisar que isso não significa que não foram feitas atividades de sistematização, dadas as necessidades de

compreensão do sistema de escrita, mas que isso ocorreu de forma articulada com os gêneros textuais.

Temos convicção de que ensinar efetivamente a ler e a escrever, sob a perspectiva de se alfabetizar letrando, é um processo contínuo no qual o aprendiz vai construindo esse conhecimento de maneira progressiva e num ritmo próprio. Isso porque, para um conhecimento tão complexo, são necessárias ainda algumas competências que dizem respeito a ações, tanto de ordem cognitiva quanto de ordem motora, reconhecidamente difíceis de se executar por alguém que ainda é iniciante nesse processo.

Somente por meio de um sólido planejamento, construído a partir de uma atividade diagnóstica, é possível detectar o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam conhecer. Além disso, acreditamos também que um exercício diagnóstico não deve se esgotar em uma única atividade. A cada novo conhecimento, novos diagnósticos podem se apresentar, ditando, assim, novas formas de abordagem. A relevância do diagnóstico no processo de ensino e aprendizagem da escrita, portanto, está intimamente relacionada ao desenvolvimento de uma progressão adequada, focalizado por um dos objetivos específicos deste trabalho, visto que é preciso partir do que os alunos sabem para progredir em direção ao que eles ainda não sabem. É fundamental compreender que aprender a ler e a escrever implica constante reflexão e análise. Para isso, buscamos, em nossos planejamentos, investigar e aplicar ao máximo as práticas possíveis que levem à essa reflexão e análise.

Todas essas reflexões foram possíveis com minha participação no ProfLetras. O processo de me tornar pesquisadora, de desenvolver em mim a prática de observação e de análise da minha própria turma é um hábito que pretendo praticar sempre. Nesse sentido, o maior ganho deste trabalho é ter feito com que eu ressignificasse a minha prática docente.

REFERÊNCIAS

- A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: diálogos e possibilidades.** [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (1 h 29 min.) Publicado pelo canal Gepilis Unilab. Disponível em <https://youtube.com/watch?v=t4fXAy1A268> acesso em 24/01/2022.
- ANDRADE, C.D. **Antologia Poética**. 27ª ed. Rio de Janeiro: 1991.
- ANTUNES, I. C. M. **As práticas pedagógicas face à necessidade de desenvolvimento das competências em escrita.** *Revista Panorâmica online*, 15, 34-44, 2013.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- ALVIM, V.T. **Práticas de oralidade no ensino fundamental: características e funções das atividades de escuta**. 2015, 191 p. Dissertação - Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes Ltda, 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo socio discursivo**. Tradução A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39

CRISTOVÃO, V.L.L Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial - Uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013.

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

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, pp. 23-37. 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: Esf Éditeur, 1998.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 67ª ed. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 2021.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/lingua_portuguesa_2021.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. Juiz de Fora, **Revista Veredas**, 2007.

MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

MELO NETO, J. C. D. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 222. 2008.

OLIVEIRA, P. Q. **A escrita monitorada como ferramenta pedagógica na aquisição de um gênero**. 2015. 71 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **CULTURA y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PINTO, M. B. **Itinerários de escrita: mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção textual**. Trabalho de formação docente (Especialização em Residência Docente) - Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2021.

ROJO, R.; M, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, G. **Grande Sertão: Veredas**. 22ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

ROSA, C.M.; LOPES, N.F.M.; CARBELLO, S.R.G. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. In: **Poíesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015.

SANTOS, J. G. C. **A escrita monitorada: o que é? como se faz? para que serve?** 101 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetizar: toda criança é capaz de aprender**. São Paulo: Contexto, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO A – Questionários respondidos pelos alunos

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

() gosto muito ☒ gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

quando eu escrever faço alguma coisa

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete () convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Escrever novas palavras

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista
☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ ☒ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

*eu gosto de fazer atividades e ler e escrever
e eu gosto da minha professora na escola*

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete () convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

Sim e na escola

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

nao eu gosto assim

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

porque me ajuda a melhorar a minha letra.

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema ☒ conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

() sim ☒ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

sim

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

queria aula de informática

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Parque eu acho que assim eu aprendo mais

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

sim

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

eu gostaria que tivesse aula de informática

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes ☐ poucas vezes ☐ não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito ☐ gosto pouco ☐ não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Eu gosto porque eu aprendo muito
com as atividades

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema ☐ conto ☐ lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ ☐ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☐ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☐ situações imaginárias

☐ outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☐ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☐ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

☐ outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola ☐ fora da escola ☐ nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim ☐ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

São importantes e não posso não fazer isso

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes ☐ poucas vezes ☐ não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito ☐ gosto pouco ☐ não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Eu gosto de escrever e aprender muito.

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema ☐ conto ☐ lenda ☐ lista

☐ receita ☐ bilhete ☐ convite ☐ HQ ☐ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☐ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☐ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

☐ outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☐ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☐ situações imaginárias

☐ outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola ☐ fora da escola ☐ nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim ☐ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

Sim, escola que eu aprenda

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

Eu queria mais atividades

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Adoro ler e escrever.

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ ☒ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☐ na escola ☐ fora da escola ☐ nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim ☐ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

() gosto muito ☒ gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Quando eu escrever faço alguma coisa

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete () convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Escrever novas palavras

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista
☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ ☒ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

☒ você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

() sim ☒ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

informática

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

*Eu gosto de fazer atividades e ler e escrever
e eu gosto da minha professora na escola*

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete () convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

Sim e na escola

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

nao eu gosto assim

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

porque me ajuda a melhorar a minha letra.

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema ☒ conto () lenda ☒ lista

☒ receita ☒ bilhete ☒ convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

() sim ☒ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

sim

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

queria aula de informática

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

receita para bolo

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda () lista

☒ receita () bilhete ☒ convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

sim

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

quero que tenha leitura

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Escrevo novas palavras

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema () conto () lenda ☒ lista

() receita () bilhete ☒ convite ☒ HQ () notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

☒ outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

() outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

☒ situações imaginárias

() outros: _____

7. Você escreve mais:

☒ na escola ☐ fora da escola ☐ nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim ☐ não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

Sim

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

Informática

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades de escrita na sua escola?

☒ muitas vezes () poucas vezes () não escrevo textos na escola

2. Você gosta dessas atividades de escrita na escola?

☒ gosto muito () gosto pouco () não gosto

3. Explique por que você gosta ou não das atividades de escrita realizadas na escola:

Gosto muito de escrever. Quando escrevo me sinto bem, porque sou o chefe da turma.

4. Nas atividades de escrita na sua escola, você já escreveu quais textos abaixo?

☒ parlenda ☒ poema ☒ conto ☒ lenda ☒ lista

☒ receita () bilhete ☒ convite ☒ HQ ☒ notícia

5. As atividades de escrita da sua escola são geralmente sobre qual tema?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

☒ outros: *escrevendo poemas, histórias, contos, etc.*

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de escrever?

() você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, seu bairro, sua história

() outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

() situações imaginárias

☒ outros: *poemas e histórias.*

7. Você escreve mais:

☒ na escola () fora da escola () nenhum dos dois

8. Você utiliza redes sociais, como WhatsApp, próprios?

☒ sim () não

9. Você considera importante atividades de escrita na escola? Por quê?

Sim, porque ajuda a melhorar a escrita e a leitura.

10. Você gostaria de fazer alguma sugestão aos professores desta escola para tornar as atividades de escrita mais legais? Pode escrever aqui:

*Mais atividades imaginárias e mais
atividades de escrita.*

ANEXO B – Produções diagnósticas

5

copie o título

eu estou feliz e alegre que sou
a escola.

meu ser descontente.

meu legal.

eu acho que é melhor.

6

ESCOLA

Mal. aquatica - Equis. Portulaca

Eyetsofomu

Escola

(16)

como eu estou

EU estou feliz de ter voltado para escola É eu
gostei da vida lá É legal

5)

5.2 - ESCOLA FELI

OI EU SOU: TODO MUNDO QUASE TODA A MISHA
 ME DE EU FIZO COM MEDO MAS EU VÍ QUE A
PROFESSORA É BÃO DOZA É MUITO BEMITA É LEGAL EU FIZ
QUE OBRIGADO MEDO MAS ELA PARECE CRIANÇA PELO ZA
TÃO MUITO PROFESSORA É LEGAL FIM.
QUEBO MOTO AGORA

④

A morte dos filhos

Entre as histórias da Bíblia, por ocasião
dos filhos. Talvez seja a história da morte
dos filhos. Quando os filhos morreram, a
morte dos filhos é a morte dos filhos.
Talvez seja a morte dos filhos. Talvez seja a
morte dos filhos. Talvez seja a morte dos
filhos. Talvez seja a morte dos filhos.

⑩

Eu sou o _____ eu sou muito ansioso
 mais não tenho 11 tenho 3 filhos
 meu irmão é um _____

(2)

algebraalgebraalgebraalgebraalgebra

①

14/02/2022.

1: A

⑤

5

10

lito da en'cola

l'cola e l'ida

lu prate di cido

lu conatoda. Poderera

l'cola e gido

Poderera, ne putu

lu colgo an'le

es Tuda e l'gna

l'ida

9

Primeiro dia de aula.

eu estou muito feliz porque vou ter a.
 escola e vou ter uma professora.
 e a mãe e o pai
 a escola está a mesma coisa mas.
 eu sou a mesma e estou muito ansiosa para
 ir pra lá e vou estar a estudar.
 estou feliz por ir e vou fazer muitas
 amizades e vou estar a estudar.

9

Volta do sul.

Eu estou me sentindo bem.

Os meus expectativas para o 22 ano é
último ano de ensino fundamental. São
dois anos mais, para se ir a 3º ano do
ensino.

Meu contato com meus colegas, amigos,
que são amigos e conhecidos, e meu contato
com a família e a comunidade.

Eu estou bastante de acordo com a ideia
de sul, também estou de acordo com
meus sentimentos, estou gostando da vida e
depois quero continuar estudando, na verdade
gosto de tudo.

9

Meu dia primeiro dia Escor

Estou me adaptando bem Gostei muito
muito bem tanto a escola quer pessoas novas
Estar Amigos Mas tem um vírus que está
matando muitas pessoas mas gostei das
novas Alas amigos Gostei de Força
Amigos

④

é o que não gosto de de pra mim
os que gosto de de pra mim

Hoje eu to lá a falar a que to muito
 feliz porque a escola fez eu
 aprender muita coisa e eu to
 muito feliz porque a escola é
 uma família que eu gosto de
 estar pra mim e com os meus pra
 mim lá que tem gente que fala
 que estudar é muito bom que eu
 não acredito eu falo pra eles que
 estudar é bom lá que eles
 não acreditam e meus irmãos tenta
 falar pra eles e meus primos também
 tenta falar.

3

14/02/2023 4ª

OLA MEU NOME É _____ EU ESTO RETORNANDO A S_
AULAS O PRIMEIRO DIA É CALMO E LEGAL
EU REVI MEUS AMIGOS DO PRIMEIRO ANO E NOVOS AMIGOS
AMIGOS SAO E O PRIMEIRO DIA NUNCA FUI A ESCOLA
E AUTILEGAL.

①

les 90 stocals

no meu primeiro dia de aula
 to a aula para o dia 1º de aula
 um trabalho com a turma a respeito da
 que o mundo tem a ver com a história
 do mundo e a história da Terra
 de 10 a 100 anos de

③

Il Nulla poenitentia del 1801

Come sempre il governo era cattolico,
 prima del 1801 l'Europa era divisa in
 1. Impero cattolico e 2. Impero protestante.
 legalmente il protestante era tollerato, ma
 non era in grado di fare tutto quello
 che aveva in mente per il suo
 paese. In quel momento era
 l'Europa cattolica, e l'Europa protestante.
 L'Europa cattolica era divisa in
 1. Impero cattolico e 2. Impero protestante.

ANEXO C – Produções iniciais – Autobiografia

Trabalho - minha mãe
 Meu nome é [redacted]
 nasci no dia 9 de maio de 2012, aqui em [redacted] de [redacted]
 Quando escolheu meu nome foi minha mãe, porque ela
 gostou e achou bonito. Eu gosto do meu nome. Ele
 tem duas origens: do grego haemulus (carlão) e
 do latim alimulus (admirável) então sou uma
 admirável
 Quando era pequena, eu gostava de jogar
 a bola com a avó. Quando comecei a falar
 com um ano e meio eu gostava de brincar de
 piada e piada e piada - lenda. Tinha muito medo
 de dormir com a luz apagada.
 Hoje em dia eu gosto de comer arroz com
 feijão e gosto. Quando da minha mãe eu
 gosto de jogar queimada, acho legal. Lembro da
 música trilha do gosto de churrasco e de amendoim
 foi legal com a minha mãe.

minha minha
 meu nome é [redacted]
 eu nasci em 15 de
 julho de 2011, em Juiz de Fora.
 Minha mãe meu nome foi minha
 mãe. [?] Mathew significa bênção da
 Bíblia [?] também de Deus.
 [?] Segundo minha mãe, eu soules
 a falar [?] a [?] e andar com um
 ano de idade. [?] e sou de tudo,
 gosto muito de Brisa com o
 chocolate e com as cachorrinhas.
 [?] Gosto de jogar futebol
 e de jogar. Gosto muito da bola, das
 professoras e de toda a escola.
 [?] Tenho várias sonhos e entre eles
 ser policial ou cientista, mas para
 isso preciso continuar estudando
 muito mais.

Meu nome é T? [REDACTED] multipdata
 de nascimento 28 de novembro de 2011. Estou
 escrevendo para me fazer por P. a casa
 de um filho que ele gostava. mas eu queria
 me chamar Lucas. Esse nome é mais do tipo P
 minha mãe me deu que a minha
 com o P. e a letra na estirpe de letra com
 feição. Quando eu andava no andar foi depois
 um tempo depois foi o que o P. queriam
 na minha casa e fiquei com uma criança P
 com 2 anos de idade e a minha mãe
 brincar com meus amigos e os vizinhos e a
 a casa com um novo filho. Ganhei outra
 criança:
 Foi um tempo depois. Eu era criança
 e a minha mãe [?] me deu a letra e a minha
 de aprender a ler e a escrever P
 e a minha mãe me deu a letra e a minha
 p + P

Meu eu ^{faltando ideias?}
 Olá P. quem nome é [redacted] eu tinha uma mania que eu
 colar a lã e as algaras na minha cabeça eu amava e a ma-
 nia primeira dia de aula foi super divertido fiz muitos amigos
 legais agora não falar sobre minhas comidas favoritas a primeira
 é purê de batata e comer batata pura ou picada ou amassada
 e foi isso [tebora]

Bom, está muito feliz com o seu progresso! Sua escrita me
 chamou bastante, mas ainda faltam algumas ideias e trechos
 no seu texto, para ele ficar mais interessante de se ler.

Sugiro retornar ao roteiro de escrita que entreguei e ir se-
 guindo o passo a passo que está lá.

A história da minha vida

Meu nome é [redacted] localidade meu nome foi minha mãe
 porque ela nasceu assim? [redacted] o nome do meu nome significa mulher
 Clara era de preto, mulher brilhante e graciosa.

Eu nasci no dia 23 de junho de 2011 às 14h 45 [redacted] no município
 João Pinheiro. Quando eu tinha 1 ano, eu disse minha primeira palavra: papai
 com um som e quatro meses depois a andar, também já sabia de tudo
 mas o que eu mais gostava de comer era angu e feijão.

Eu tenho 10 anos 22 meses, amo ir à escola, brincar com minha
 família, gosto de brincar com meus irmãos e amigos. Minha comida
 favorita é feijão com arroz, batata frita e coxa-cola.
 Quanto crescer quero ser médica

p - g - g

[illegible]

Meu nome é [redacted] e quero contar
 meu nome foi [redacted] e o meu papai
 foi em 24 de setembro de 2011, em [redacted]
 Escola: Meu nome é [redacted] e quero
 contar a minha história.
 Quando eu era bem pequena, minha
 gostava de comer alcatraz, banana, maçã,
 manga, alcatraz e [redacted]. Eu gostava de
 eu mais gostava de comer. Eu aprendi
 a falar com 1 ano de idade. A primeira
 palavra que eu falei foi mamãe. Eu fui na
 Escola com 4 anos e foi legal e muito
 divertida. Era uma infância legal.
 Nos dias de hoje eu continuo gostando
 de [redacted] e outras coisas de minha infância.
 Quando eu continuo gostando de [redacted]
 e eu gosto de falar sobre.
 Quando eu sou, quero, sou [redacted]
 de [redacted].
 m - minúscula + M - maiúscula
 m - minúscula + N - maiúscula

ANEXO D - Produções iniciais – Receita culinária

Das comidas que minha mãe faz, a que eu mais gosto é
 arroz e feijão.

Ingredientes

1 xícara de arroz
 5 copos de arroz
 1 colher de tempero
 1 xícara de água

Modo de Preparo

MEU OVO MECHIDO
 Pega breguê de ia coloca na colher um
 pouco de óleo * coloca 2 ovos sal e miê *
 Receita de [redacted]

[redacted]
 @achorvia quente
 Das comidas que a minha mãe fez, a que
 eu mais gosto é a da mistoia:
 @achorvia quente
 Pega o pão pega o molho de tomate
 salicha carne muita pimenta selada
 Ingredientes
 -
 -
 -
 -
 etc
 Modo de preparo
 (listar o passo a passo)

Das comidas que a minha mãe faz, a que eu mais gosto é a torta de frango.

Ingredientes:

- 2 xícaras de farinha de trigo
- 1 ovo
- queijo ralado
- 1 pitada de sal
- 500g de frango
- 1 lata de molho de tomate
- 1 caixa de creme de leite
- tempero a gosto.

Modo de preparar:

- misture 1 ovo e 2 xícaras de farinha de trigo
- adicione 1 lata de molho de Tomate, 500g de frango e queijo ralado em uma panela.
- Coloque a massa e coloque o recheio (aperte as quantas vezes quiser) em uma tabuleira (ou forma de bolo).
- Coloque no forno de 30 a 40 min.
- tempero a gosto.

Das comidas que minha mãe faz, a que eu mais gosto é a vacalada.

vacalada.

Ingredientes

- 1 quilo de mandioca
- 2 alula grande
- 3 celhoro de Tempico
- 1 quilo de carne

vacalada.

ANEXO E - Produções iniciais – Verbete poético

qualis - a. m. (que) quando está cheio é o meu *respirar

dever - d - mi (d - m) - i. a. quando gosto de fazer
mas não é *fácil pa,

(É O QUE NINGUÉM GOSTA DE FAZER. NÓS NÃO FAZER FICA PIOR)

.Aula - de história - a que já passou. tudo
de antigamente. é legal, mas eu prefiro
o presente

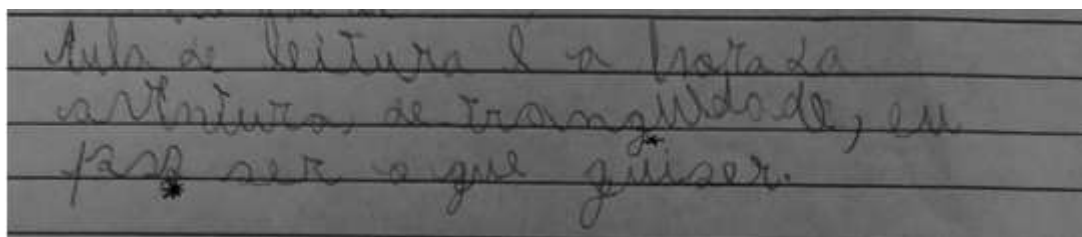
aula de português - a mistura de s f com s m.
 interessante e lá com as lições da professora. Os
 lápis mais apontados, os dedos ficam com calos.

ele - s f - s m - para a gente se ajudar
 com a também, quando a gente olha
 os resultados, parece que a professora
 lê.

D.M. (ca-da-no) -
 é um leão onde se
 guarda as palavras
 com as próprias
 mãos.

Coordinador - s f (ca-da-no-fa)
 é para onde ninguém quer ir. É o lado do
 medo. Medo, ansiedade, arrependimento
 do que eu fiz.

balizas - s f aquelas que me ajudam.



Aula de leitura é a base da
construção de tranquilidade, em
fazer ser o que quiser.

ANEXO F - Produções iniciais – Relato pessoal

Soltei minha mão no 5º ano
 No meu primeiro dia de aula eu fiquei bastante
 ansiosa porque não sabia como era a professora. Eu fiquei
 com medo dela no começo, mas depois eu fui conhecendo meus
 amigos e também novas professoras.

O que eu mais gostei no 5º ano foi de ter
 o tempo para brincar e conhecer novos amigos e as novas
 professoras. Uma coisa que me deixou triste é que a
 professora de geografia é muito brava. Outra coisa que
 não gostei é Educ. Física, porque a aula tem muito
 pouco tempo.

aconteceu uma coisa triste. Foi quando a Bruna
 foi embora. Era mais um dia normal de aula e eu recebi
 a notícia que a Bruna tinha ido embora. Não sabia
 muito amigas e foi ruim não pra aula sem ela mas
 eu e ela conversamos pelo celular.

Eu estou muito feliz de estar encerrando este ano
 letivo porque foi um ano maravilhoso. Eu não estava acas-
 tuada a acordar cedo. Também fiquei cansada com as
 matérias porque achei difícil. Espero passar para o 6º ano
 e ficar na mesma sala que os meus amigos. Ele me
 ajudará nas dificuldades e também que eu seja uma boa
 aluna.

meu 5º ano

No meu primeiro dia não comentei porque estava triste de não ter conhecido ninguém também. Foi com meus colegas, e não me lembro com quem conversei, mas tinha as expectativas que iria me integrar, foi bom resultar a escola depois de dois meses em casa. Não foi ruim ficar em casa porque não sofri nenhuma dor, com uma rotina de atividades e um bom ambiente de trabalho.

meu 5º ano

No primeiro dia de aula eu me senti feliz e ansioso, eu estava feliz porque ia me encontrar com meus colegas. Eu estava ansioso por saber como seria as aulas e se chegaria na escola eu fiquei surpresa porque não havia a que fazer. O primeiro colega que conheci amigo foi o Gustavo e o plantão achou que eu era 5º ano.

O que eu mais gostei depois que voltei para a sala foi de conhecer novos professores e ter aula de português. Mas eu não gostei de português. Foi na sala de Ed. Física, quando começamos a fazer legal, sempre acabava.

Foi um dia que me deixei muito triste. Foi o dia que eu tive a primeira prova de português. Foi muito ruim e eu fiquei com medo de perder a chance de mim mesma. Mas ela me deixou de castigo, não fez nada de castigo porque estava a prova. Depois desse dia eu fui estudando para a prova.

Este ano foi um pouco diferente por causa de dois colegas que faleceram. Eu me senti desapontada porque não dava para aprender direito, muitos expectativas para o ano que vem e com isso

★ SORTE ★
 MEU PRIMEIRO DIA DE AULA NO 5º
 MEU PRIMEIRO DIA DE AULA FOI MUITO LEGAL! REVI
 MEUS COLEGAS E VI MEU MELHOR AMIGO FELIPE. EU ESTAVA FELIZ.
 MEU DIA MAIS FELIZ FOI MEU ANIVERSÁRIO A DATA DO MEU DIA
 DE AULA, TODO MUNDO ME DEU PARABÉNS.

T 100
 No meu primeiro dia de aula estava muito
 ansioso porque queria conhecer gente nova, mas era
 calado e não sabia falar. E também estava ansioso
 porque ia estar no 5º ano depois de dois anos
 de ausência.
 Nesse 5º ano o que eu mais gostei foi que as aulas não eram
 só o que eu não gostei foi que a educação física durava pouco
 tempo. Tem também o banheiro que só a eu e o outro e isso é ruim.
 Tem mais que dá vontade de ir embora por que não
 tem banheiro aberto.

MOROSA
 eu estava feliz de voltar a estudar.
 (1) Foi o meu primeiro dia no 5º ano foi
 das aulas de ed. física. Eu não gostei
 de 111 na aula porque ficou com o sono.
 Um dia eu estava indo pra minha
 e fiquei porque no intervalo porque
 na chuveiro e lá fora.
 O dia foi bom. Já doía pra
 chegar no outro ano e aprender
 mais e conhecer novos colegas.

Um ano maluco

No meu primeiro dia de aula eu estava muito pre-
ocupado porque sabia que a professora estava
toda mundo me falou que ela era brava, mas eu
vi que ela é tão legal. Passado eu conheci
com o Matheus Tadatti e a Luana Helena e eles são
tão. Fiquei feliz porque estava Valando ^{em}
escola.

Olá! Meu nome é Valando ^(meu nome é Valando)
e hoje porque a professora foi muito. Eu estou
aprendendo a ler e a escrever nas salas.

Via que a minha irmã tem uma casa de arate-
los na praia de saídas e eu fiquei muito assado
e a mãe levou a gente em casa.

Porque eu fui apaixonado porque eu estava
com a minha irmã e eu me esforço muito.
Espero que possa para a gente e eu não continuo
aprendendo.

Sobre minha vida no 50 ano A

No meu primeiro dia na vida eu não me sinto
feliz porque estava saindo para escola depois
de um tempo só em casa por causa do período
de até parei de estudar?

Neste 50 ano que eu não gostei aqui da vida
na quadra lá eu brincava e jogava com os meus amigos.
Eu não gostei muito da vida de festa porque a
professora é muito séria?

Neste 50 ano a vida não mudou muito
aconteceu comigo foi quando eu estava saindo da escola
com o meu pai e com os meus amigos. Quando eu fui
na escola conheci eu sei.

Neste 50 ano eu não fico muito feliz porque
que sou em casa e não posso mais passar de ano. Eu
quero que eu passe de ano e continue com
os meus amigos. Tchau?

Eu quero que no ano que vem as pessoas
sejam gente boa, calmas, alegres e não sejam
em a atenção da gente?

Sábado 10 de Maio

Meu primeiro dia na escola estava muito triste pois tinha perdido minha sacola. Também feliz pois ali meus colegas e meu melhor amigo. Quando estava em casa estava muito triste porque estava sem nada pra fazer e nem ninguém pra conversar. Por outra lado também estava feliz pois consegui entrar no projeto legirinhos, um projeto de atletismo da Viviane Anderson.

No 5º ano eu gostei de muitas coisas. Uma delas foi conhecer meus amigos e encontrar com meu melhor amigo na internet. Nos dias em que tinha fruta na merenda da era muito bom! Mas, tem uma coisa ruim que foi o pouco tempo que dura a educação física. Outra coisa que eu acho ruim é o trabalho no decorrer da segunda aula. Tem dia que fica difícil esperar.

Foi acontecer muitas coisas marcantes na escola comigo. Uma delas foi que eu achei muito engraçada, foi no dia em que eu e a Mary e a Bia estavam indo pra repetição e aí a Sheila me parou e falou que eu tinha matado o cão. Eu entrei em desespero mais depois ela explicou que não foi eu, foi a menina da 7ª ano. Apesar disso não quis deixar a escola de ir.

Estou muito feliz e também triste pois vou sentir saudade do 5º ano. É feliz porque passei muitas coisas legais com meus colegas. Espero que o ano que

Meu primeiro dia de aula foi melhor do que eu
 esperava. Quando que entrei na escola, a primeira
 pessoa que vi foi a Mariana. Então, nós de cumprimen-
 tos e fomos procurar nossa sala. Chegando
 na sala, encontramos, encontramos no canto da sala e
 vimos nossos amigos. Eu me senti um pouco nervo-
 so por ser o primeiro dia de aula. Eu já conhecia
 a professora Cida Celia (me deu aula no 4º), a Lígia, a Mônica
 e a Denise. Nós fizemos uma atividade de como
 foram nossos finais, como estávamos se sentindo,
 etc. Depois de já conhecer meus amigos, me senti
 mais estranha por ser 1 ano sem de ver-me.
 Uma coisa que eu gostei demais foram
 as produções escritas de minha "dinâmica". Foi que eu mais
 gostei neste 1º ano! Mais que eu menos gostei foram
 as aulas de história, porque não teve novidade pra
 mim.
 Um dia, eu e minha turma estávamos saltan-
 do para nossa sala, então, eu tropecei no chão, e caí.
 Foi muito vergonhoso, mas um pouco engraçado.
 No final desse ano, eu estou me sentindo feliz por
 conquistar muitas coisas. Eu tenho amigos, aprendi coisas no-
 vas, mudou um pouco meu gosto de ler, porque eu era um pouco
 tímido, chegou estou mudado, e mudado para melhor. Muitas
 expectativas para o ano que vem são boas, muito boas! Espero fazer

Sobre mim no 5º ano

No meu primeiro dia de aula eu entrei na sala surpresa. A professora chegou e eu fui pra sala certa. Eu estava ansiosa porque as aulas faltavam, mas não adianta ficar em casa. Na escola eu encontrei os colegas e fiz novos amigos.

O que eu mais gostei neste ano é que foi no primeiro dia de aula. Toda educação fez com que eu não goste quando a professora fica muito brava e fica mandando a gente parar de falar porque ela quer passar atividades para a gente copiando quadros. Ninguém gosta de ficar copiando coisas do quadro.

Um dia marcante foi quando começou a aula a professora falou que eu ia ser um bom aluno e ela me ensinou muita coisa da mesma maneira de antes, de depois, por isso ela me deu uma recompensa a professora. Tive falando alguma coisa e ficou mais feliz.

Alguns dias tristes porque eu não estava feliz de alguns colegas e da professora.

Eu já ansiosa porque eu quero começar de novo em um ano.

Eu também quero muito parar de falar para aprender coisas novas e conhecer novas professoras. Também quero parar por 6º ano!

A minha história no 5º ano

Meu primeiro dia de aula na escola foi bem bom. Eu encontrei minha melhor amiga que eu não via há um ano. Eu fiz muitos amigos. Eu amo a minha professora e colegas!

O que eu mais gostei neste ano foi das aulas de matemática porque eu gosto de fazer contas e aprender matemática.

Um fato marcante foi quando eu fui na escola e eu conheci minha professora. Eu vi alguma coisa que eu nunca vi em nenhuma professora. Eu vi uma na minha professora. Ela é divertida e legal. Eu me sinto triste que o ano está acabando (porque) eu não quero perder minha professora. Também estou triste porque minha melhor amiga foi embora. Espero ir pro 6º ano e conhecer outros professores novos.

1º No primeiro dia de aula eu¹ colegas e
 meus professores e encontrei meus colegas. Era
 pra ser um dia muito feliz, mas
 estava um pouco triste porque o meu
 avô tinha falecido. A ideia foi mais
 assustadora porque eu tive que escrever
 um relato e eu escrevi errado. Eu fiquei
 com medo da professora dos brancos
 mas ela não deu. Eu lembrei que senti
 a conexão com o Andrew Salter e meia
 dele que estava muito sedenta. Eu senti
 o fêdor porque ele tinha caído e tirado
 o terno dele.

Uma coisa que me deixou muito feliz no
 2º ano, que foi a minha primeira vez que entendi na
 sala de leitura. Já é um lugar muito interessante
 de ler. O lugar sente no chão para dentro a
 presença de quem lê um livro?

Nesse dia de educação física o professor ia lá
 aula livre na quadra. A gente pode fazer o que quiser. Eu e
 pessoal do G.B. A tia me apresentou o Daniel e a gal
 Viana amiga. Também conheci uma menina
 e o nome dela é Ana.

3º Chegando no final do ano, eu não posso parar para

ANEXO G – Anuário

.....

QUINTO ANO



2022

Um ano a ser recordado

.....

APRESENTAÇÃO

Quando o ano começou, sabíamos que 2022 seria de muitos desafios. Voltamos às aulas presenciais depois de dois anos afastados da escola, afastados das conversas com os colegas, longe do cheirinho daquela professora que gostava de explicar com o aluno coladinho na mesa dela, e sem poder comer aquela merenda gostosa preparada pelas cantineiras. Então, estávamos felizes por voltar, porque isso significava o início de alguma normalidade. Mas era um misto de alegria e medo, porque a pandemia não acabara. E ainda não acabou.

Foi um começo de ano diferente para todos nós, professores e alunos. Estávamos cansados e angustiados, porque ninguém sabia o que estava por vir. Muitos de nós ainda estavam com medo do contágio da Covid-19; alguns chegavam carregando consigo o luto pela perda de algum parente ou amigo querido. Mas, foi preciso nos segurar no restinho de coragem de que ainda dispúnhamos para voltar. E voltamos.

No esforço de recuperar um pouco do que não foi aprendido nos dois anos anteriores passados em casa, todos precisaram vencer a mão dolorida desacostumada com tanta coisa para escrever e o cansaço decorrente da rotina das aulas diárias. Todo mundo precisou, também, de reaprender a dividir o espaço com muitas pessoas diferentes, a conviver com o outro, respeitando o seu direito de ser e de dizer, ainda que não fosse do seu agrado. Foi preciso dispor da empatia e solidariedade de que dispúnhamos para seguir em frente. E seguimos. Um dia após o outro.

Agora, caminhamos para finalizar o ano letivo. Como professora deste 5º ano, não posso deixar de manifestar minha surpresa e alegria com o progresso de cada um de meus alunos.

Este trabalho foi idealizado como uma lembrança concreta de alguns dos muitos passos dados na aprendizagem da escrita. Foi uma jornada desafiadora para todos nós. Mas, foi percorrida. Passo a passo. Com muito esforço e dedicação, essa etapa foi vencida. Ela merece ser celebrada. Na certeza de que aprender é mais prazeroso quando se faz através da convivência, da troca de saberes com os colegas e professores. E é a escola o lugar que torna isso possível!

Este anuário deveria ser o resultado dos textos escritos, ao longo do ano, para o trabalho de pesquisa da professora. Mas, ele vai além. Ele contém, principalmente, pedacinhos de vida de cada aluno e cada aluna, na busca da construção da sua identidade.

Que os textos aqui contidos deixem a quem os ler um fio de esperança e o consolo de que, ainda que sejam inescapáveis, os desafios podem ser superados.

Deixo aqui o meu abraço, cheio de orgulho e carinho.

Cida Lopes.
(Professora de Língua Portuguesa)

**ESCUOLA MUNICIPAL
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
O QUINTO A NOVE**

ALUNOS:

PROFESSORE DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Maria Aparecida Lopes

DIRETORA:

Neyde Suely Macedo da Cruz

Vice-diretoras:

Olivia Helena Costa da Rocha

Jane Sixel Pereira

COORDENADORA PEDAGÓGICA:

Claudia Valéria Candian





Este trabalho é fruto da intervenção pedagógica realizada pela professora de língua portuguesa da turma, e mestranda do PROFLETRAS/UFJF, Maria Aparecida Lopes, sob a orientação da professora doutora Carolina Alves Fonseca.

Juiz de Fora, 2022.

MARIO E JUNHO

QUEM SOU EU?

**(Escrevendo o gênero textual
autobiografia)**

Falar sobre a própria vida é um ato importante de vivência em comunidade. Partilhamos as nossas experiências com outras pessoas, que passam a nos conhecer melhor.

Escrever sobre a própria história de vida nos permite viajar no tempo e reviver o nosso passado, recordando aqueles momentos que consideramos importantes que os outros também conheçam. Nesta seção, conheceremos um pouco mais a história de vida dos alunos.

AUTOBIOGRAFIA

MEU NOME É [REDACTED] E EU TENHO 10
ANOS FAÇO ANIVERSÁRIO NO DIA 28/03
QUEM ESCOLHEU MEU NOME FOI MINHA MÃE.
MEU SEGUNDO NOME SIGNIFICA DEUS É CONOS-
CO. NÃO GOSTAVA DE TIRAR FOTO. EU GOSTO DE
IR PRA ESCOLA MEU TIME DE CORAÇÃO É O
FLAMENGO MAS TAMBÉM O PSG
EU QUERO SER POLICIAL.

Sobre mim

Ola! Meu nome é [redacted], tenho 10 anos e vou falar da minha vida. A minha mãe descobriu o meu nome porque ela acha bonito. Eu acho bonito também. O meu nome significa "graça aquela que traz felicidade".

Quando eu era bebê, eu comia papinha. Na hora de dormir eu chupava o dedinho. Sempre gostei de brincar de boneca.

No meu primeiro dia de aula, quando eu tinha 4 aninhos, eu chorei muito. Hoje em dia, eu gosto de ir à escola gosto muito de comer salgadinhos. Adoro! Tenho muito de lancha e de churros.

Quando crescer, quero ser veterinária. Eu amo bichos. Principalmente cachorros. Vou estudar bastante para isso.

Minha vida

Eu sou [redacted]. Nasci no dia 11 de março de 2012, em Santos, Estado de SP. Meu pai escolheu meu nome porque ele é a minha mãe lataram Trouxeram de um nome a letra V e escolheram Vinícius um nome bonito. Eu gosto do meu nome. O meu nome vem da latim e significa "qualquer coisa ligada a vitória".

Quando eu era menor, depois de horas de estudar, minha comida favorita era Tapioca de legumes. Eu gostava de brincar com carrinhos e de bola. Tinha medo de escuro, de animais e insetos. No meu primeiro dia de aula eu não chorou, porque estava com meu irmão na mesma sala. Ele é meu irmão gêmeo. Foi um dia divertido. Nos brincamos e aprendemos muitas coisas.

Hoje em dia, eu gosto de brincar na celular e jogar videogame. Continuo gostando de jogar bola. Ainda tenho medo de alguns animais e de insetos. E medo de altura.

No meu primeiro dia de aula me 5º ano A foi legal e bem divertido. Só não estudei muito na mesma turma do meu irmão.

Eu quero que o meu futuro seja bom como eu imagino. Quero ser um policial muito bom, ser muito rico, ter uma fazenda, ter um carro bonito e ser muito inteligente.

AUTOBIOGRAFIA

EU SOU O [REDACTED]
 EU NASCI NO DIA 9 DE julho DE 2011
 EU TENHO 10 ANOS.
 EU COMECEI A ANDAR COM 1 ANOS.
 EU COMECEI A FALAR COM ANOS.

EM CASA, O QUE EU MAIS GOSTO
DE FAZER É



JOGAR BOLA E SOLTAR PIPA

NA ESCOLA, EU GOSTO DE

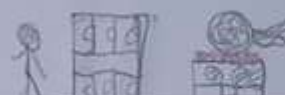


ESTUDAR

EU GOSTO MUITO DE COMER
ESTROGONOFÉ



O QUE EU NÃO COMO DE JEITO
NENHUM É



JILÓ

O QUE MAIS ME DEIXA TRISTE É
BRIGA



O QUE MAIS ME DEIXA FELIZ É
JOGAR FUTEBOL E
FAZER UM GOL.



Minha autobiografia

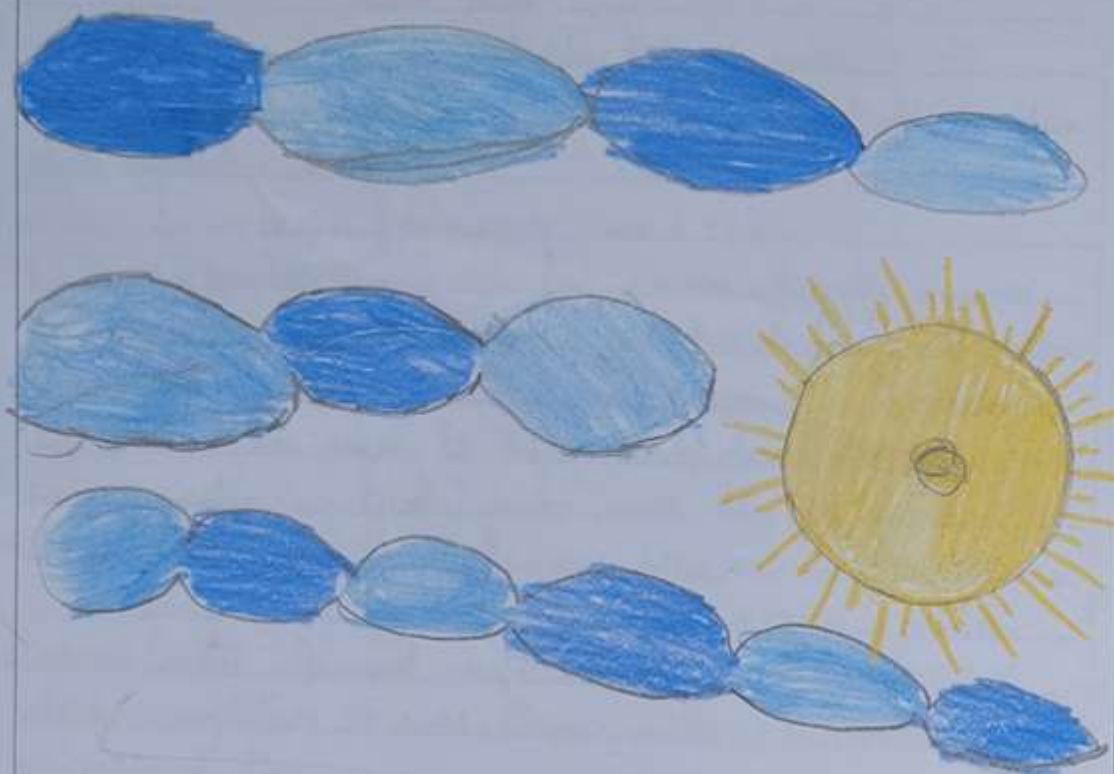
Meu nome é [redacted]

Nasci no dia 24 de agosto de 2011, às 00:56, no Hospital São Dimas, em Juiz de Fora. Meu nome foi escolhido pelos meus pais. Bruna é por causa do meu pai e a origem do nome Bruna é latina: "bruna" e grega: "brun", que significa "marrom". Minha mãe significa luz. Sou uma menina que brilha.

Minha infância foi muito tranquila. Minha mãe parou de trabalhar por um tempo para acompanhar mais de perto o meu desenvolvimento. Com isso eu aprendi a ler, escrever, contar, fazer contas, fazer de jurista, falar muito cedo e também andar e falar bem cedo. Uma curiosidade sobre mim é que eu nunca quis chupeta e nem mamadeira. Minha mãe me dava minger na colher.

Logo, eu souci um pouco, estive com 11 anos, amo minha escola, meus amigos, gosto de desenhar e pintar. Gosto de ler e estudar. Para isso vou estudar, me esforçar e me dedicar.

Um pouquinho sobre mim e a minha vida



MEU NOME [REDACTED]

TENHO 10 ANOS

GOSTO DE COMER.

GOSTO DA ESCOLA



Sobre mim

Meu nome é [redacted].
[redacted]. Nasci no dia 9 de maio de 2012, aqui em Juiz de Fora. Quem escolheu meu nome foi minha mãe, porque ela gostou e achou bonito. Eu gosto do meu nome. Ele tem duas origens: do grego *haimulus* (cartão) e do latim *admiratus* (admirável). Então acho que sou uma admirável cartão.

Quando era pequena, eu gostava de comer alômore com arroz temperado. Comecei a falar com um ano e meio. Quando eu cresci um pouco, eu gostava de brincar de pique-pega e pique-esconde. Tinha muito medo de dormir com a luz apagada.

Hoje em dia eu gosto de comer arroz com estrogonof. Eu também gosto de ler. Gosto bastante do livro "Lona Feia". Também gosto de jogar Queimada. Acho legal a estela de música Trap. Não gosto de churrasco nem de amendoim.

Olá meu

Olá meu nome é [redacted], tenho 10 anos,
nasci em São José das Taipas, no estado de São Paulo, no dia
18 de novembro de 2009.

Eu comecei a falar com 1 ano e 9 meses
e a minha primeira palavra foi mamã. Quando eu comecei
de mamã eu comecei a comer papinho de feijão. A minha
brincadeira preferida era colocar o dedo na tomada.
Fiz as minhas regras. Eu tenho medo da escuro. Na meu
primeira dia na Escola, minha mãe diz que eu não
chorei. Acho que foi legal mais não me lembro bem.

Quando eu fiz 8 anos, fui morar com a minha
mãe em Santos Dumont, aqui em Minas. Ficamos lá
até eu completar 10 anos. Depois disso, nos mudamos
pra rua de Faria.

Aqui em Tilguinhos, lá no 105, fiz novos
amigos e o que eu mais gosto é brincar na rua
com eles. Espero não policiar me mudem daqui.

data mine

meu nome é

Eu nasci no dia 15 de

2011. Comecei a falar com 2 anos.

Quando eu era pequena gostava

de jogar - jogo. Hoje eu gosto de jogar o

de jogar o jogo de jogar o

de jogar o jogo de jogar o

de jogar o jogo de jogar o

Um pouco da minha vida

Meu nome é [REDACTED]. Sou local de
 meu nome foi a minha mãe porque ela
 achou bonito. Ele significa "mulher clara",
 "casa de graça", mulher brilhante" e graciosa.
 Eu nasci no dia 23 de julho de 2011 às
 14h45min no Hospital João Pinheiro. Quando eu
 fiz 1 ano, eu disse minha primeira palavra:
 mãe. Com 2 anos e 4 meses comecei a andar e
 também já sabia de tudo mas a qual eu
 mais gostava de comer era amendoim com feijão.
 Hoje, tenho com 10 anos e 11 meses
 amo ir a escola, conversar com a minha fa-
 mília, brincar com meus primos e amigos. Ainda
 gosto de amendoim com feijão, mas minha comida
 favorita é também com batata frita e suco de laranja.
 Quando crescer quero ser médica.

Prayer!

Oh! Meu nome é [redacted] Tenho 10 anos
e nasci no dia 21 de junho de 2012.

Quando era bebê lili, eu gostava de brincar.
Eu gosto até hoje.

Quando crescer quero ser policial.

Autobiografia

Meu nome é [redacted]. Minha data de nascimento é 28 de novembro de 2011. Quem escolheu o meu nome foi meu pai por causa de um filme que ele gostava. Mas eu não gosto muito. Eu queria mal-chama. Meu sobrenome nome é mais bonito!

Minha mãe disse que a minha comida predileta era papinha de batata com feijão, quando eu era bebê. Quando eu ainda andava na ambulador, eu levei um tombo e foi aí que o bico quebrou na minha boca e fiquei com uma cicatriz.

Quando tinha 3 anos eu fugi de casa pela janela e fui brincar com meus amigos. Escorreguei na pedra e caí de cara em uma ferida. Ganhei outra cicatriz.

Agora tenho 10 anos. Eu gosto de jogar jogos. Estou indo na escola e gosto muito.

Quando crescer, quero ser médico.

De data minha

Meu nome é [redacted], tenho 10 anos, nasci no dia 29 de fevereiro de 2012. Não gosto de ter data porque é aquela confusão para quem conhece meu aniversário. Já sei que posso escrever ou no dia 28 de fevereiro, ou 1º de março quando não é ano bissexto, mas eu quero que seja diferente. meu pai conta que queria me registrar com outra data, mas o médico que fez meu parto não deixou. Eu tenho três irmãos e já sou três alunos da 1ª série, eu gosto de comer salada de frutas, não tanto, gosto muito de comer comida japonesa.

Eu morei com o meu pai, mas de quinze em quinze dias eu visito minha mãe.

Tem vários amigos, alguns deles são de minha idade. A gente se dá muito bem. Quando crescer, quero ser dentista.

Um pouquinho sobre mim e a minha vida



a Meu Nome: [REDACTED]

:A No 10

Eu gosto de brincar e de cozinhar,
muito na cozinha e no quarto.
Quero ser topista.

Eu sou o [redacted] Tenho 10 anos

Nasci no dia 23 de fevereiro de 2012.

Eu gosto da minha nome:

Eu acho a escola muito legal

acho legal aprender mais coisas novas
na escola.

AGOSTO E SETEMBRO

COM GOSTINHO DE QUERO

MAIS

**(Escrevendo o gênero textual receita
culinária)**

Muito além de nutrir e sustentar o nosso corpo, a comida desperta em nós os sentimentos e lembranças que nos conectam com emoções, com as pessoas, com lugares. Nesta seção, conheceremos as receitas de família preferidas dos alunos.

EU JÁ SEI COZINHAR!

OVOS MEXIDOS

INGREDIENTES

- OVOS

- SAL

- QUEIJO

- PÁPRICA DEFUMADA

- MODO DE PREPARO

MISTURAR TUDO NA FRIGIDEIRA E
SERVIR.

Pudim de leiteiro

Ingredientes

- 8 colheres (sopa) de açúcar
- 12 leiteiro maria
- 3 ovos
- 3 copos de leite

modo de preparo

Bater todos os ingredientes no liquidificador
despejar em uma forma forrada com calda
de açúcar
Assar em banho-maria.

macarrão com queijo

Ingredientes

1 pacote de macarrão
 molho de tomate
 queijo

Modo de preparo

Cozinhar o macarrão. Temperar com o molho de tomate. Temperar com o queijo. Misturar o queijo com o molho de tomate. Servir com macarrão. Fazer para derreter o queijo.

Batata Recheada

Ingredientes:

3 batatas grandes com casca
 100 g de bacon picado
 50 g de Cebola picada
 250 g de peito de frango cozido e desfiado (ou presunto
 carne moída refogada linguiça grelhada e picada)
 100 g de requeijão cremoso
 cheddar verde (ralinho), alho-linha, parmesão ralado
 para polvilhar.

Modo de preparo:

Lavar e cortar um pouco as batatas. Escorver
 e fazer um pequeno buraco nelas. Rechear com bacon
 frito na cebola misturado com o frango desfiado e o
 requeijão. Polvilhar queijo ralado e levar ao
 forno por uns 15 minutinhos. Retirar e polvilhar
 o cheddar verde.

Pudim de pão

Ingredientes

5 Pães

3 Xícaras de leite

1 Colher de açúcar

3 Ovos

1 Xícaras de uvas passas

Modo de fazer

Misturar o leite, a manteiga, os ovos e o açúcar. Molhar os pães na mistura e amassar bem com o garfo. Acrescentar as passas. Untar um tabuleiro com manteiga e assar em forno pré-aquecido por 25 minutos.

Das comidas que muito mais gosto que eu mais gosto é a Torta de queijo.

Ingredientes:

- 2 colheres de farinha de trigo.
- 1 ovo
- queijo ralado
- 1 pitada de sal
- 500g de queijo
- 1 lata de molho de tomate
- 1 colher de óleo de leite
- temperar a gosto

Modo de preparar:

- misture 1 ovo e 2 colheres de farinha de trigo.
- adicione 1 lata de molho de tomate, 500g de queijo e queijo ralado em uma panela.
- coloque o molho e coloque o queijo ralado sobre a panela, regue com um pouco de óleo.
- coloque em fogo de 30 a 40 minutos.
- temperar a gosto.

A receita do batatãozinho

Ingredientes

- 1 alho

- carne

- 1 caixinha de creme de leite

- 1 pacote de massa de tomate

modo de preparo

- primeiro você deve o alho depois coloca a carne e espere cozinhar bem.

Depois que a carne estiver cozida, você coloca o creme de leite e a massa de tomate.

espere ferver e está pronto.

de servir, finalizar colocando batatãozinho

12 as comidas que a minha avó faz, eu gosto muito de arroz e feijão. Mas esta receita parece gostosa. pão de queijo e batata

ingredientes

- 1kg de polvilho
- 1kg de batata
- 1 copo e meio de óleo
- 1 copo e meio de leite
- 1 prato fundo de queijo ralado

modo de

modo de preparo

Misturar bem todos os ingredientes.

Assar em forno médio por uns 25 minutos

macarrão com queijo

Ingredientes

1 pacote de macarrão
 molho de tomate
 queijo

Modo de preparo

Cozinhar o macarrão. Temp. 10 min.
 Cozinhar o molho de tomate. Temp. 10 min.
 Depois de cozido, misturar o queijo. Co-
 zinar com molho de tomate. Servir o
 prato pronto com o queijo.

maionese

Ingredientes

- batata
- ovo
- cebola
- tomate
- pimentão

Modo de fazer

Cozinhar a batata cortada bem miúda
Misturar com cebola, tomate e Pimentão
Acrescentar ovo cozido e um toque especial de
cada um.

Das comidas que o minha avó faz, eu gosto muito de arroz e feijão. Mas esta receita parece gostosa. pão de queijo e batata

ingredientes

- 1 kg de farinha
- 1 kg de batata
- 1 copo e meio de óleo
- 1 copo e meio de leite
- 1 prato fundo de queijo ralado

Modo de

modo de preparo

Misturar bem todos os ingredientes.

Assar em forno médio por um 25 minutos

1. *Leucaena leucocarpa* (Leucaena)
 2. *Leucaena glauca* (Leucaena)
 3. *Leucaena leucocarpa* (Leucaena)
 4. *Leucaena glauca* (Leucaena)
 5. *Leucaena leucocarpa* (Leucaena)
 6. *Leucaena glauca* (Leucaena)
 7. *Leucaena leucocarpa* (Leucaena)
 8. *Leucaena glauca* (Leucaena)
 9. *Leucaena leucocarpa* (Leucaena)
 10. *Leucaena glauca* (Leucaena)

- 1 litro de água
- 1 pacote de fermento porquês
- 1 litro de leite
- 1 pacote de açúcar
- 1 colher de margarina
- 1 litro de leite
- 2 tomates maduros
- sal
- 1 lata de extrato de tomate
- 1 lata de milho verde e milho
- azeite e alho
- queijo ralado

manja de limão
1 colher de açúcar com a sal por cima
fritar

- 1) Enxugando a malha para a malha
- 2) Enxugando a água fixadora
- 3) Secando a malha e deixando por 10 minutos na água
- 4) Depois disso a malha é lavada em água fria
- 5) A malha é colocada para secar em 12. Colher de malha e depois, após a malha
- 6) Malha malha para toda a malha fixa a malha

Das comidas que minha mãe faz, a que eu mais gosto é vaca atolada.

vaca atolada

Ingredientes

- 1 kg de carne
- sal, pimenta-da-ruiva e cheiro-verde picado a gosto
- 300 g de bacon
- 4 colheres (sopa) de óleo
- 2 cebolas picadas
- 1 kg de mandioca em pedacinhos
- 1 pimentão picado
- 2 tomates picados

Modo de preparo

Cozinhe a mandioca, o bacon e o queijo.
 Frite o bacon, a linguiça calabresa e a carne.
 Acrescente a cebola e a pimenta-da-ruiva, deixe dourar um pouco. Coloque com água e deixe ferver.
 Misture a mandioca cozida, o pimentão e os tomates.
 Tempere com o sal.
 Deixe ferver até a calda engrossar.
 Acrescente cheiro-verde a gosto.

SETEMBRO E OUTUBRO

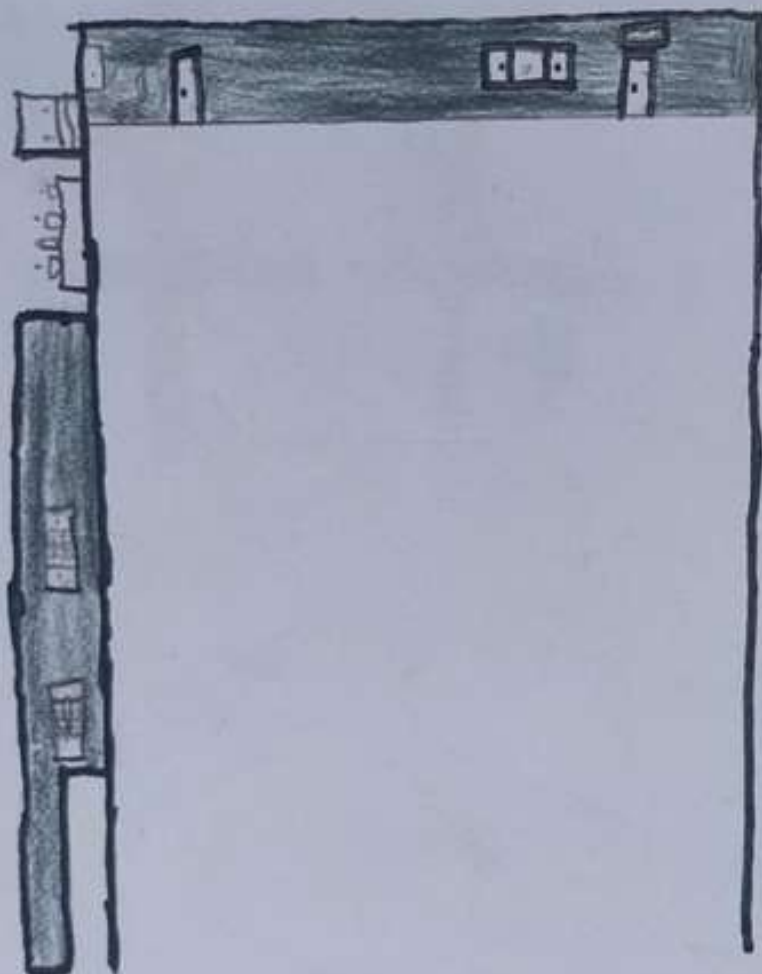
O QUE SIGNIFICA?

**(Escrevendo o gênero textual verbete
poético)**

**As palavras dão sentido ao mundo.
Por elas, podemos estabelecer a
comunicação entre as pessoas.**

Saber que as palavras não são necessariamente engessadas aos seus significados, nos possibilita expressar coisas diferentes daquelas definições que encontramos nos dicionários. Nesta seção, conheceremos elementos da escola não de forma literal, mas de maneira poética, pelo olhar dos alunos.

Pátio - s.m. (pá-ti-o) é o lugar que pode tudo. Mais ou menos Deus tudo. É onde tudo acontece, é onde todo mundo se encontra. Para se encontrar, pra brincar, fofocar, brigar e enrolar a professora.



Aula de geografia - Trabalho de casa
 sobre o Brasil - Trabalho de casa

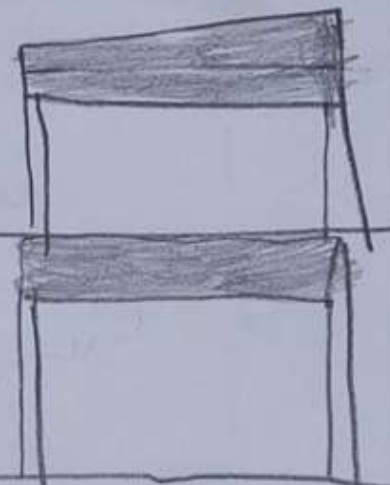
Interessantes

ESTADOS:

MG SP SC

PT NT BH

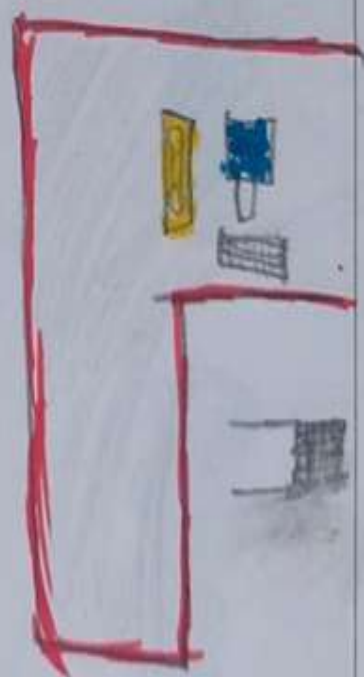
JF	JUIZ DE FORA
CR	CHÁCARA
CT	CENTRO CIDADES
GN	GOIÂNIA
PL	PARAÍSO POLIS



Ardo de português - a mistura de n.f. com s.m.
escrever e ler com os leranos da proleto.
As lápis mais apontadas, os dedos ficaram
com calor.



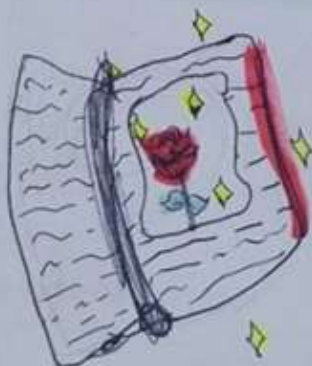
Biblioteca - 1.º f.º é lugar mais bonito
da escola



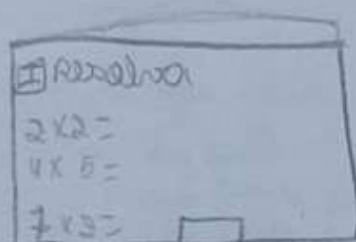
Livro - Livro {Livro}

Livro

O objeto mais mágico que existe. O portal para um universo perfeito do jeito que eu gosto. O único lugar onde posso me expressar sem ninguém me criticar. Um lugar mágico, encantado, feliz ou triste. Calmo ou agitado. Eu me refiro ao livro.



Aula de matemática eu calculo que é a melhor das aulas. Éico feliz com os números e cantar.



cala- s. f. servir para a gente
 guardar coisas. Fumlerin i quando a
 gente oha a resposta da prova sem
 o professor Ver.



Aula - 12. f. - não gosto de ir e não gosto de faltar
Aula me deixa bipolar.



Quadro - n. m (quadro) - quando ele está cheio
é um desperdício. Quando está vazio não dá ideia
nenhuma.

Projeto de Tera, 27 de outubro de 2022
Escola Municipal Maria de Jesus
Professora Cida Lopes

Matheus Lucas Agostinho de Jesus

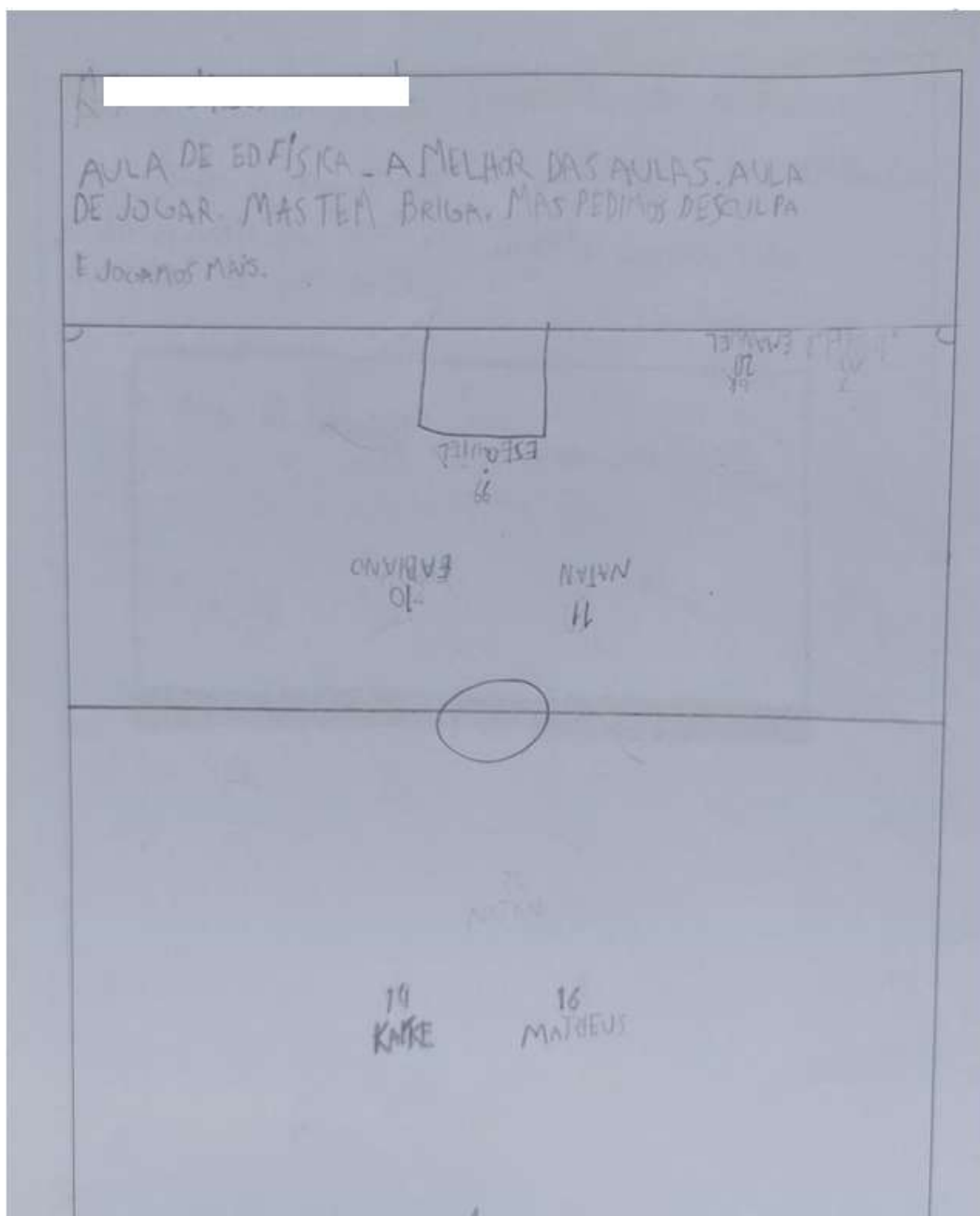
Atividade

ESCOLA É LUGAR DE FELICIDADE.



Aula - de história - o que já passou
tudo de antigamente. É legal, mas eu
prefiro o presente

10 dia de Fora 7 de novembro de 2022

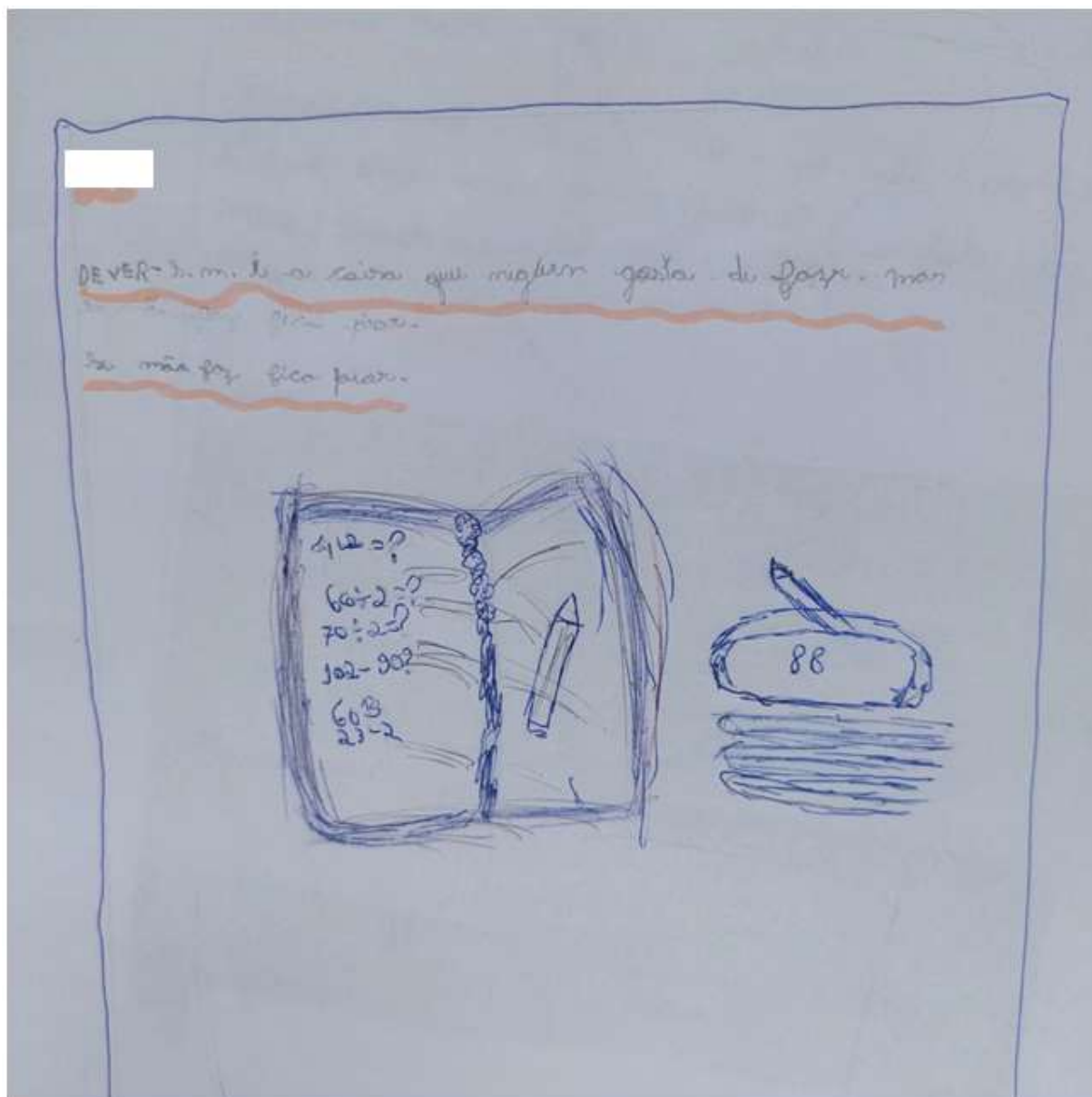


5^a A

la ordem após - 1. f. c, co - o - de - no - co)

é por onde ninguém quer ir. É a parte de
medo: medo, ansiedade, arrependimento
do que eu fiz.

A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-
N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z



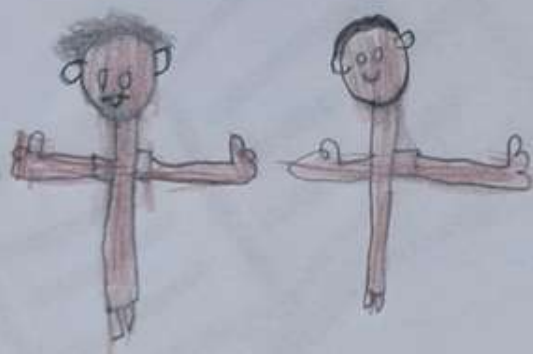
Refeitório - r.m. - lugar de comer
e de conversar com os amigos
da outra sala.



Quila de leitura é a hora de
aventura, de tranquilidade. Eu
posso ser o que quiser.



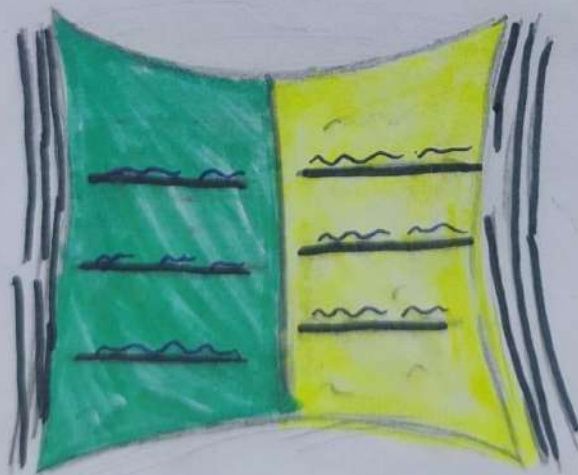
celgas - É aqueles que me ajudam
muito importantes amigos de sala e
de todo o momento.



Caderno



o meu ca-dei-rol-
 é um baú onde se guardam
 as palavras com as pro-
 prias v v mãos v v v



OUTUBRO E NOVEMBRO

ACONTECEU COMIGO

**(Escrevendo o gênero textual relato
pessoal)**

Todos nós gostamos de contar e ouvir histórias. E quando a história contada é real, fica ainda mais interessante. Estamos o tempo todo contando algum episódio marcante da nossa vida, seja no intuito de preservar aquela lembrança, seja para fazer com que os outros nos conheçam melhor. Nesta seção, conheceremos as memórias escolares dos alunos.

meu 5º ano

No meu primeiro dia não conversei porque estava triste de sair de casa. Mais fui bem feliz por ver meus colegas. Não me lembrava com quem conversei, mais tinha a expectativa que isso me ajudaria. Foi bom voltar à escola depois de dois anos em casa, mais foi ruim ficar em casa porque não aprendemos só com aula online. Apostilas ajudam sim mais é melhor na escola.

Neste 5º ano gostei muito das Professores mas não gostei que me chamem no meio da aula para falar coisas que nem é da aula.

Esse ano aconteceu uma coisa que me deixou triste e assustado. Meu Pulmão ficou entupido e eu não conseguia respirar. Fiquei internado com um tubo na garganta um tempo. Isso me deixou com muitas dores e fraqueza nas pernas e fiquei não posso fazer educação física porque minhas pernas doem.

Espero que o ano que vem seja mais normal e calmo. E eu faça novos amigos.

Sobre mim no 5º ano

No meu primeiro dia de aula eu entrei na sala errada. A professora avisou e eu fui pra sala certa. Eu estava ansioso porque as aulas faltavam, mas não achei tão ruim ficar em casa. Na escola eu encontrei os colegas e fiz novas amigas.

O que eu mais gostei no 5º ano é que já no primeiro dia de aula teve educação física. Uma que eu não gosto é quando a professora fica muito brava e fica muito brava e fica mandando a gente parar de falar porque ela quer passar atividade para a gente copiar do quadro. Ninguém gosta de ficar copiando coisas do quadro.

Um dia marcante foi começar a aula a professora falou que eu ia ser um bom aluno e ela me ensinou muita coisa. Ela me ensinou continha de regras de divisão e as regras ela me dava de graça. Aí eu aprendi quando a professora tiver falando alguma coisa é pra não só escutar.

Alguma vez é triste porque eu não sinto falta de alguns colegas e da professora.

Eu tô ansioso porque eu quero comemorar de novo meu aniversário.

Eu também quero muito passar de série pra aprender coisas novas e conhecer mais professores. Toma que eu passei pra 6º ano!

meu 5^o ano

No primeiro dia de aula eu me senti
feliz porque ia me conhecer por aqui. Eu estava
feliz porque ia me conhecer com meus
colegas. E eu estava ansiosa para saber
como seria as aulas. As "chegadas" me
arrastava eu fiquei aborrecida porque não
sabia o que fazer. O primeiro colega
que conheci foi a minha amiga foi a Gustavo
e a gente achou que ia ser só isso.
Veti por isso foi de conhecer mais
professores e foi só de perto deles.
Mas eu não gostei do pouco tempo do
aula de Ed. Física. Quando conheci a
física legal, sempre estava.

Foi um dia que me deixou
muito triste. Foi o dia que eu tirei 3
na prova de Português. Foi muito ruim
e eu fiquei com medo de levar mais
na da minha mãe e ela me deixou
de castigo. Não fiquei de castigo porque
excedi a prova. Depois desse dia eu
estou estudando para provas.

Este ano foi um pouco bagunçado
por causa de dois colegas bagunceiros.
Eu me sinto desapontada porque não
dava para aprender direito. Minha
expectativa para o ano que vem
é conhecer mais professores e aprender
um pouco mais e que esses colegas também
guia!

À VOLTA

SOBRE MEU PRIMEIRO DIA DE AULA NO 5º

MEU PRIMEIRO DIA DE AULA FOI MUITO LEGAL! REVI MEUS COLEGAS E
VI MEU MELHOR AMIGO FELIPE. EU ESTAVA FELIZ.

MEU DIA MAIS FELIZ FOI MEU ANIVERSÁRIO A DATA DEU NOVA
DE AULA TODO MUNDO ME DEU PARABÉNS.

Meu ano maluco

Meu primeiro dia na escola foi legal. Foi meio estranho, não conhecia quase ninguém. Mas fiz muitos amigos e foi legal.

Eu não gostei de uma coisa este ano. Por exemplo, a professora ficou no meio da aula de educação física. O que eu mais gostei foi das aulas de matemática porque a professora explica tudo e eu entendo.

Uma vez lembrei sempre do dia que eu estava na sala de aula e pedi para ir no banheiro e caí no meio do caminho. Fui vergonha. Todo mundo riu.

Este ano foi diferente e estranho. Aconteceu muita coisa mas agora está acabando. Espero conhecer muitos amigos e gostar de ano.

Eu no 5º ano

No meu primeiro dia de aula estava muito ansioso porque queria conhecer gente nova, mas logo conheci meus professores e também meus amigos porque eu fui com eles depois de sair com eles.

No 5º ano o que eu mais gostei foi que os meus professores e o que eu não gostei foi que o banheiro não é bom e está ruim. Não há que se falar de ir ao banheiro porque não tem banheiro bonito.

Além disso, um fato que aconteceu no 5º ano: eu e meus amigos Emilly e Rian estavam no refeitório, eu estava comendo um sanduíche e a Emilly me fez rir. Eu estava com o cabelo cheio de comida e eu ri. Tudo isso. E isso aconteceu duas vezes.

Então, no 5º ano eu não alcanço tudo o que eu quero, mas estou tentando correr atrás. Acho que foi um ano difícil por tudo isso. No 6º ano eu quero ser o melhor e fazer coisas novas.

MOSTA

Eu estava feliz de voltar a estudar.
 O que eu mais gostei nos 2 anos das aulas de Ed. Física. Eu não gosto de vir na aula porque fico com sono.

Um dia eu estava indo pra merenda e lá eu fizeti na diretoria porque na chueguei o bráço.

O ano foi bom. Tô de volta a chegar no outro ano e aprender mais e conhecer novas pessoas.

Eu gostei de ver pra encalhar a aula que
eu mais gosto e educação físico eu não
gosto de estudar

Eu estou feliz porque estou aprendendo
a ler



Thyrsus maluco

Na minha primeira aula de aula eu estava
muito pre ocupado porque achava a história
muito ruim. Toda minha vida eu estava
história, mas eu vi que ela é muito legal. Na minha
eu conheci o Mathieu Taglietti. Ele é um
filósofo muito bom. Ele é muito bom, porque
eu estava na escola. O trabalho em
escola foi muito legal porque é muito
muito divertido. Eu estou muito feliz
e estou muito feliz.

Ódia que a minha irmã está cecid
amarela e a barba de vida. eu fizeli muito
a vontade e a fard lertall e gaciti em caso

Esse não foi um satélite por-
que eu estava com dificuldades de ler em
me esforço muito. Espero que passe
para o próximo ano pra continuar
aprendendo.

Sobre a meu 5º ano

O meu primeiro dia de aula foi em Maio foi muito marcante. Foi assim eu cheguei a diretora fez muitas perguntas pessoais e de aulas. Eu fui pra sala depois eu me apresentei e fui pra minha carteira.

Eu gostei do dia em que a professora Lígia não passou nada de matéria no quadro. Ela passou muita coisa no quadro e eu fico cansada de copiar. A gente gasta muito tempo copiando e não dá tempo dela explicar a matéria.

Um dia muito ruim triste foi o dia em que eu e a Bruno de Matemática brigamos. A gente falou muitas coisas ruins. Mas, na final, fizemos as pazes.

Estou feliz porque a Ana tá acabando e eu acho que vou pra 6º ano. Estou ansiosa pra chegar a ano que vou pra conhecer novas pessoas e vou aprender mais coisas.

Eu na 5ª ano.

Eu fiquei feliz porque vi todos de volta.

Uma coisa que me marcou foi que eu caí de cara no chão e quebrei o dente.

Foi com estudar nessa sala porque eu fiquei na mesma turma de sempre.

Estou um pouco triste porque as aulas não acabam.

- Salve Mucha Kido no. 52 ano A

No meu primeiro dia na Escola eu fiquei muito feliz por que eu estava voltando para escola depois de um tempo só em casa por causa da pandemia. Eu até chorei de alegria.

Neste 52 ano é que eu mais gostei fazer aulas paguadas lá eu brincava e jogava com os meus colegas. Eu não gostei fazer das aulas de história porque a professora é muito séria.

Neste 52 ano a coisa mais marcante que aconteceu comigo foi quando eu estava voltando do lanche eu, Kike e com o Matheus quando eu cheguei na Escola correndo eu xei. Foi ruim.

Neste 52 ano eu vou ficar muito feliz por causa que vou terminar o mês para poder passar de ano. Eu e os meus colegas. Tamoia!

Eu quero que no ano que vem as professoras sejam gentes, calmas, alegres e não chorem a atenção da gente.

[REDACTED]
EU TIVE DIFICULDADE.

EU AINDA ^{TO} APREENDO.

Sobre mim no 5º ano

Meu primeiro dia na escola estava muito triste pois tinha perdido minha cachorra. Também feliz pois vi meus colegas e meu melhor amigo. Quando estava em casa estava muito triste porque estava sem nada pra fazer e nem ninguém pra conversar. Por outro lado também estava feliz pois consegui entrar no projeto Liguinhos, um projeto de atletismo da Viviane Anderson.

No 5º ano eu gostei de muitas coisas. Uma delas foi ter os meus amigos e encontrar com meu melhor amigo nos intervalos. Nos dias em que tinha fruta na merenda era muito bom! Mas, tem uma coisa ruim que foi o pouco tempo que dura a educação física. Outra coisa que eu acho ruim é o banheiro se abrir na segunda aula aula. Tem dia que fica difícil esperar.

Já aconteceu muitas coisas marcantes na escola também. Uma delas foi que eu achei muito engraçado. Foi no dia em que eu e a Mary e a Bia estávamos indo pro refeitório e aí a Sheila me parou e falou que eu tinha matado aula. Eu entrei em desespero mas depois ela descobriu que não foi eu, foi a menina do 7º ano. Agora toda vez que lembro morro de rir.

Estou muito feliz e também triste pois vou sentir saudade do 5º ano. É feliz porque passei muitas coisas legais com meus colegas. Espero que o 6º ano que vem seja bom! Sei que não todos vão passar de ano mas ainda vamos nos ver na escola. No ano que vem desejo uma linda classe.

Curiosidades nada curiosas sobre mim

Meu primeiro dia de aula foi melhor do que eu esperava. Assim que entrei na escola, a primeira pessoa que vi foi a Mariana. Então, nós nos cumprimentamos e fomos procurar nossa sala. Chegando na sala, encontramos e cumprimentamos nossos amigos. Eu me senti um pouco nervosa por ser o primeiro dia de aula. Eu já conhecia a professora Cida Celo (me deu aula no 4º ano), a Siga, a Mônica e a Denise. Mas fiquei um pouco atordoada de como foram nossos primeiros dias, como estamos sentindo, etc. Apesar de já conhecer meus amigos, me senti um pouco estranha por ser 1 ano sem nos vermos.

Uma coisa que eu gostei de mais foram as produções escritas de nossa "amizade". Foi seguiu assim, gostei muito 5º ano! Mas o que eu menos gostei foram as aulas de história, porque não teve novidade para mim.

Um dia, eu e minha Turma estávamos sentando para nossa sala, então, eu tropecei no chão, e caí. Foi muito dolorido, mas um pouco engraçado.

No final desse ano, eu estou me sentindo feliz, pois conquistei muitas coisas. Fiz novos amigos, aprendi coisas novas, mudei um pouco meu jeito de ser, porque eu era um pouco infantil e inocente. Agora estou mudada, e mudada para melhor. Minhas expectativas para o 6º ano são maravilhosas! Espero fazer novos amigos, conhecer novos professores, aprender novas matérias, melhorar minha escrita, melhorar minha letra e talvez ser uma das melhores alunas da sala.

A minha história no 5º ano

Meu primeiro dia de aula na escola foi bem bom. Eu conheci minha melhor amiga que eu não via há um ano. Eu conheci a minha professora e colegas!

O que eu mais gostei deste ano foi das aulas de matemática porque eu gosto fazer contas e aprender melhor. Um fato marcante foi quando eu fui na escola e eu conheci minha professora. Eu vi alguma coisa que eu nunca vi em nenhuma professora. Eu vi uma na minha professora. Ela é divertida e legal. Eu sinto muito triste que o ano está acabando porque eu me sinto triste porque minha melhor amiga foi embora. Espero ir para 6º ano e conhecer outras professoras na escola.

meu 5º ano

No primeiro dia de aula de colégio, morri por
falta e encontrei meus colegas. Era pra ser
um dia muito feliz, mas estava em pouco
tempo porque o meu pai tinha falecido. A
aula foi meio assustadora porque tive que fazer
um relato e de repente estrão. Eu fiquei
com medo da professora do Maranhão
ela não deu. Eu lembro que senti a conexão
com o André e o pai a meu pai que estava
muito feliz. Eu senti o medo porque ele
tinha caído e tirado o tempo dele.

Uma coisa que me deixou muito feliz
no 5º ano é que foi a minha primeira
vez que entrei na sala de leitura. Lá tinha
muitos livros e muitos de paz. É legal
sentar no chão para ler e a professora
me deu pra ler um livro.

Num dia de educação física, a mi-
nha na hora da lista. Era quando
ela podia fazer o que quiser. E fizemos
o 3º ano. Tinha muitos alunos e a minha e a gente
tinha muito. Também conheci uma
menina. O nome dela é Ana.

Chegando no final do ano, tive
que ir para o 6º ano. Eu do 2º ano me
fui de quem. Compara que os meus na
os meus. Eu era. Eu era. Eu era
fui na sala de Ana Clara.

Sobre mim no 5º ano

No meu primeiro dia de aula eu fiquei bastante ansiosa porque não sabia como era a professora. Eu fiquei com medo dela ser brava, mas depois eu encontrei novos amigos e também novas professoras o que eu mais gostei no 5º ano foi de ter voltado para escola e conhecer novos amigos e as novas professoras. Uma coisa que me deixou triste é que a professora de geografia é muito brava. Outra coisa que eu não gostei é a Educ. Física, porque a aula tem muito pouco tempo.

Aconteceu uma coisa triste. Foi quando a Bruna foi embora. Era mais um dia normal de aula e eu recebi a notícia que a Bruna tinha ido embora nós somos muita amiga e foi ruim vir pra aula sem ela. Mas eu a conheço pela celular. Eu estou muito feliz de estar brincando hoje com o Léo porque foi um ano divertido.

Eu não estava acostumada a acordar cedo. Também fiquei com medo com as matérias porque acho difícil. Espero passar para o 6º ano e ficar na mesma sala que os meus amigos. Eles me ajudam nas atividades e também que eu seja uma boa aluna.

AUTOGRAFOS