

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**GILDA DE ALMEIDA BASTOS**

**O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM  
INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA**

VITÓRIA

2021

GILDA DE ALMEIDA BASTOS

**O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM  
INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Mara Mendes da Silva  
Bassani

VITÓRIA

2021

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

B327g Bastos, Gilda de Almeida.

O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita / Gilda de Almeida Bastos – 2021.

120 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Escrita. 3. Emoções – Avaliações – Educação. 4. Educação – Meios auxiliares. 5. Linguagem e educação. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. I. Bassani, Sandra Mara Mendes da Silva. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 469.07

## **GILDA DE ALMEIDA BASTOS**

### **O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA**

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

Aprovada em 17 de março de 2021

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

**SANDRA MARA  
MENDES DA SILVA**

Assinado de forma digital por  
SANDRA MARA MENDES DA SILVA  
BASSANI:00025411730

**BASSANI:00025411730** Dados: 2021.03.17 17:30:01 -03'00'

**Doutora Sandra Mara Mendes da Silva  
Bassani Instituto Federal do Espírito Santo -  
Ifes Orientadora**

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

**SANDRA MARA  
MENDES DASILVA**

Assinado de forma digital por  
SANDRA MARA MENDES DA SILVA  
BASSANI:00025411730

**BASSANI:00025411730** Dados: 2021.04.16 13:03:42 -03'00'

**Doutora Mayelli Caldas de Castro  
Instituto Federal do Espírito Santo -  
Ifes Membro Interno**

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

**SANDRA MARA  
MENDES DA SILVA**

Assinado de forma digital por  
SANDRA MARA MENDES DA SILVA  
BASSANI:00025411730

**BASSANI:00025411730** Dados: 2021.04.16 13:04:42 -03'00'

**Doutora Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo -  
Ifes Membro Externo**

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

## GILDA DE ALMEIDA BASTOS

BASTOS, Gilda de Almeida; BASSANI, Sandra Mara Mendes da Silva. **A narrativa pessoal como forma de expressão emocional** - uma proposta para trabalhar a escrita com o gênero diário. Vitória: Ifes, 2021. 39 p. (Caderno Pedagógico - E-book)

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

Aprovado em 17 de março de 2021

## COMISSÃO EXAMINADORA

SANDRA MARA  
MENDES DA SILVA  
BASSANI:00025411730

Assinado de forma digital por  
SANDRA MARA MENDES DA  
SILVA BASSANI:00025411730  
Dados: 2021.04.16 12:57:20  
-03'00'

Doutora Mayelli Caldas de Castro  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

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

SANDRA MARA MENDES  
DA SILVA  
BASSANI:00025411730

Assinado de forma digital por  
SANDRA MARA MENDES DA SILVA  
BASSANI:00025411730  
Dados: 2021.04.16 12:58:32 -03'00'

Doutora Fernanda Zanetti Becalli  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

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

“[...] Mas o diário não é apenas, no espaço, um asilo, ele é, no tempo, um arquivo. Espaço ao presente para me comunicar com um imenso porvir. Constituo reservas para um futuro escritor, e vestígios para um futuro adulto que ajudo registrando a sua história, e que ajudará mais tarde compreendendo melhor do que eu a confusão que vivo. Grito minha dor ‘a todos os Philippe do futuro’. Envio a mim mesmo uma mensagem através dos tempos futuros.”

Lejeune (2014, p. 361)

“Escrever é, em primeiro lugar, uma atividade que precisa ser encarada por qualquer pessoa como uma atividade útil para botar a cabeça no lugar, para organizar as dificuldades de entendimento tanto das questões mais gerais e complexas ao mistério da existência quanto de qualquer questão suficientemente complexa para merecer uma atenção mais minuciosa do que uma conversa de bar pode obter.”

Guedes (2009, p. 81)

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) pela oferta deste curso de Mestrado Profissional em Letras e pela oportunidade de capacitação profissional.

Gratidão à minha orientadora, professora Sandra Mara Mendes da Silva Bassani, por acreditar nas minhas ideias e propostas e, principalmente, por me orientar com retidão e paciência.

Obrigada ao Profletras e aos professores por indicar caminhos para transformar e dinamizar o ensino.

Obrigada aos meus colegas de turma do Profletras por toda solidariedade e força, por toda alegria e conhecimento compartilhados neste percurso.

Obrigada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida durante o período do mestrado.

Obrigada à diretora, aos pedagogos e professores da escola onde trabalho, pelo incentivo e apoio.

Imensamente agradecida a Deus por me dar saúde e sabedoria para concluir este estudo.

Grata aos meus filhos pela compreensão nos vários momentos de ausência e por serem meus maiores incentivadores.

## RESUMO

Os alunos dos anos finais do ensino fundamental, geralmente, parecem não gostar de escrever os gêneros propostos pela escola, e uma das principais queixas é o fato de que a maioria dos textos exige um grau de formalidade maior para serem escritos do que narrativas simples, tipo de gênero com o qual os estudantes parecem ter mais afinidade. Desse contexto, surgiu o interesse em pesquisar se a escrita de um tipo de narrativa mais pessoal, em que o aluno tenha a oportunidade de falar de si mesmo, de seus sentimentos e desejos, pode despertar o gosto pela escrita. Assim, foi escolhido o gênero diário para desenvolver esta pesquisa. Para estruturar a base teórica, foram utilizados: os estudos sobre gênero de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008); uma análise sobre a escrita íntima em diário de Lejeune (2014); uma reflexão sobre o ensino de produção textual no contexto escolar de Guedes (2009) e Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015); e considerações sobre produção escrita no documento oficial norteador do ensino de língua materna, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A pesquisa é do tipo qualitativa com algumas particularidades da pesquisa-ação e da pesquisa participante, e, para a coleta de informações e análise de dados, foram aplicados questionários aos participantes da pesquisa. Também foi desenvolvida uma sequência didática sobre a escrita no gênero diário de acordo com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como ferramenta de intervenção. Os resultados apontaram que a escrita de narrativas sobre si mesmo desperta no aluno o gosto de escrever pelo fato de que esse tipo de escrita lhe permite, ao mesmo tempo, refletir amplamente sobre o que sente e avaliar suas emoções (LEJEUNE, 2014).

Palavras-chave: Autoconhecimento. Diário. Escrita. Gênero.

## ABSTRACT

Students in the final years of elementary school generally do not seem to like writing the genres proposed in classes, and one of the main complaints is the fact that most texts require a higher degree of formality to be written than simple narratives, type of genre with which students seem to have more affinity. From this context, interest arose in researching if the writing of a more personal type of narrative, in which the student has the opportunity to talk about himself, his feelings and desires, can arouse his taste for writing. Thus, the diary genre was chosen to develop this research. To structure the theoretical basis, the following were used: studies on genres by Bakhtin (2011) and Marcuschi (2008); an analysis of intimate writing in Lejeune's diary (2014); a reflection on the teaching of textual production in the school context of Guedes (2009) and Ferrarezi Júnior and Carvalho (2015); and considerations on written production in the official document guiding the teaching of the native language, the *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018). The research is of a qualitative type with some particularities of action research and participant research, and, for the collect of information and data analysis, questionnaires were applied to the research participants. A didactic sequence about writing in the diary genre was also developed according to the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), as an intervention tool. The results showed that the writing of narratives about oneself arouses in the student the pleasure of writing due to the fact that this type of writing allows him, at the same time, to reflect widely on what he feels and to evaluate his emotions (LEJEUNE, 2014).

Keywords: Self-knowledge. Diary. Writing. Genre.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de escrever textos fora do ambiente escolar? .....	45
Gráfico 2 – Em quais ambientes (meios digitais ou não), fora da escola, você escreve?.....	45
Gráfico 3 – Você se sente motivado, na escola, para escrever?.....	46
Gráfico 4 – Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual prefere escrever? Assinale quantos desejar. ....	47
Gráfico 5 – Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual(is) dele(s) você gosta de escrever.....	48
Gráfico 6 – Você gostaria de escrever textos, informações, ou até mesmo poesia, contos, sobre você mesmo (quem é, do que gosta, o que sente, como é sua rotina, etc.)? .....	48
Gráfico 7 – Você acha que, de forma geral, você escreve bem? .....	49
Gráfico 8 – Quando escreve, você costuma fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e vocabulário? .....	50
Gráfico 9 – Você tem o hábito de reler o texto que escreveu e revisar a escrita?...51	
Gráfico 10 – Gosta de compartilhar os textos que escreve com os colegas e professores?.....	51
Gráfico 11 – Quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais (crônica, memória, diário), você se sente motivado a escrever? .....	93
Gráfico 12 – Você acha que ao escrever um texto em primeira pessoa, você conseguiria exprimir por meio da escrita o que está sentindo naquele momento? .94	
Gráfico 13 – Você acha que escreve melhor:.....	95
Gráfico 14 – Qual das razões abaixo relacionadas podem te motivar a escrever em páginas de diário? .....	95
Gráfico 15 – Ao escrever um texto exprimindo suas emoções ou até mesmo sua opinião acerca de algumas situações, há a possibilidade de você enxergar com mais clareza o que sente e pensa em relação a si mesmo e aos outros? .....	96
Gráfico 16 – Você gostaria que os seus textos escritos em forma de diário fossem lidos por outras pessoas?.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição da quarta capa de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	58
Quadro 2 – Transcrição das páginas 18 e 19 de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	59
Quadro 3 – Transcrição da página 17 de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	61
Quadro 4 – Transcrição da página 114 de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	61
Quadro 5 – Transcrição das páginas 30, 31 e 32 de <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> .....	66
Quadro 6 – Transcrição das páginas 163 e 164 de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	70
Quadro 7 – Transcrição das páginas 200 e 201 de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	72
Quadro 8 - Transcrição da página 165 de <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> .....	73
Quadro 9 – Constatações sobre o gênero <i>diário</i> .....	87
Quadro 10 – A escola como incentivadora e motivadora da escrita de textos .....	99
Quadro 11 – A escrita de textos que falem sobre si mesmos .....	99
Quadro 12 – Os gêneros que escrevem melhor.....	100
Quadro 13 – O professor como mediador do trabalho com a escrita na sala de aula .....	101
Quadro 14 – A utilidade da escrita .....	102

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática .....	54
Figura 2 – <i>Slide</i> : Imagem da capa de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	58
Figura 3 – <i>Slide</i> Imagem da obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> .....	58
Figura 4 – <i>Slide</i> : Dar forma ao que é vivido .....	64
Figura 5 – <i>Slide</i> : Sobre as unidades do <i>diário</i> .....	64
Figura 6 – <i>Slide</i> : A temática do diário.....	65
Figura 7– <i>Slide</i> : A indicação das datas nas páginas de <i>diário</i> .....	65
Figura 8 – <i>Slide</i> : Destinatário .....	65
Figura 9 – <i>O diário de Anne Frank</i> – cópia do post elaborado pela aluna A.P.O.G. .	89
Figura 10 – <i>O diário de Anne Frank</i> – cópia do post elaborado pelo aluno A.H.R. ...	89
Figura 11 – <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> – cópia do post elaborado pela aluna B.A.P.V. ....	89
Figura 12 – <i>O diário de Anne Frank</i> – cópia do post elaborado pela aluna M.A.R....	90

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>20</b>
2.1 GÊNEROS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES .....	20
<b>2.1.1 A importância do estudo dos gêneros na sala de aula</b> .....	<b>23</b>
2.2 DA REDAÇÃO ESCOLAR À PRODUÇÃO TEXTUAL .....	25
2.3 DAS PRÁTICAS DE LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA .....	27
2.4 O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL.....	30
<b>2.4.1 A escrita no gênero diário como forma de autoconhecimento</b> .....	<b>34</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>40</b>
3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	42
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	42
<b>3.2.1 Dados iniciais: questionário sobre o perfil de escrita dos alunos</b> .....	<b>43</b>
<b>3.2.2 Relatório dos resultados obtidos por meio da aplicação de questionário     sobre o perfil da escrita</b> .....	<b>45</b>
<b>4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	<b>53</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	55
4.1.1 Introdução e Produção inicial .....	56
4.1.2 Módulo 1 – Apropriando-se do tema: A escrita pessoal em <i>O diário de     Anne Frank</i> .....	60
4.1.3 Módulo 2 – O <i>diário</i> e seus elementos estruturantes como forma de construir a história do seu autor .....	63
4.1.4 Módulo 3 – <i>Diário</i> : a escrita íntima como forma de extravasar emoções e sentimentos .....	66
4.1.5 Módulo 4 – A contribuição da escrita em <i>diário</i> para o autoconhecimento do diarista .....	69
4.1.6 Módulo 5 – Gênero <i>diário</i> : um sinal de radar que enviamos para o futuro .....	71
4.1.7 A produção final .....	74
4.2 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES .....	75
4.3 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77

4.3.1 Módulo I – Apropriando-se do tema: A escrita pessoal em <i>O diário de Anne Frank</i> .....	79
4.3.2 Módulo II – O <i>diário</i> e seus elementos estruturantes como forma de construir a história do seu autor .....	81
4.3.3 Módulo III – <i>Diário</i> : a escrita íntima como forma de extravasar emoções e sentimentos .....	83
4.3.4 Módulo IV – A contribuição da escrita em diário para autoconhecimento	84
4.3.5 Módulo V – Gênero <i>diário</i> : um sinal de radar que enviamos para o futuro .....	85
4.4 PRODUTO EDUCACIONAL .....	90
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>92</b>
5.1 DADOS FINAIS: QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA PESSOAL .....	93
5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS INICIAIS E OS FINAIS .....	98
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA .....	110
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA PESSOAL.....	113
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	118

## 1 INTRODUÇÃO

### a) Memorial

E a professora disse: “A partir de amanhã, vocês contarão, logo no início da aula, tudo de interessante que aconteceu no caminho de casa até a escola”.

Foi assim que terminou o meu primeiro dia de aula na pré-escola. A escola era a igreja ou a igreja era a escola... Não me lembro bem, tudo ficava no mesmo espaço. Todos estavam ansiosos para estudar com a *tia Ita*, famosa pela sua doçura e bondade. Chamado de Jardim de Infância, era para lá que eu ia todas as manhãs e, quando ouvi a fala da professora, fiquei eufórica com a oportunidade de contar o que sentia e, também, de ser ouvida, e isso me deixou feliz, pois era a caçula de sete irmãos e ninguém tinha muito interesse em me ouvir. Muitas outras chances vieram, mas, naquele instante, os meus sonhos, como os de qualquer outra criança, eram de que a vida prometia momentos bons, e eles aconteceram...

Iniciei a graduação em Letras/Francês em 1992, na cidade de Colatina, situada a noroeste do estado do Espírito Santo, distante 88 quilômetros de Alto Rio Novo, cidade onde moro. Foram tempos de muitas descobertas que marcaram profundamente a forma de enxergar minha atuação enquanto professora. O contato com pessoas das várias regiões do Estado, principalmente da Grande Vitória, contribuiu positivamente para minha formação humana. As noites estreladas do *campus* universitário em que passamos discutindo política, relações humanas, religião, entre outros assuntos, fizeram com que minha visão de diversidade se ampliasse.

Durante a graduação, os estudos sobre a base filosófica do Iluminismo na disciplina de Literatura Francesa elucidaram muitas indagações que, por vezes, não ousava discutir; isso acontecia pela falta de informações sobre os direitos do cidadão que foi e ainda é um meio de oprimir as classes menos favorecidas. Com o tempo, pude compreender realmente o que significava a expressão *função social da escola* e, a partir daí, consegui concatenar as experiências adquiridas na época da graduação com a *práxis* da sala de aula. Compreendi, por meio desse contato acadêmico, que a escola deve ser um campo de diálogo para que se possa compreender o universo e a realidade dos alunos.

Trabalhei em quase todos os níveis e modalidades de ensino. Fui professora alfabetizadora em escolas do campo, atuei com crianças de berçário e, também, como tutora EAD (Educação à Distância) em cursos de graduação; estas foram as experiências mais desafiadoras da minha vida profissional. Atualmente, trabalho com turmas dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e em cursos preparatórios com aulas *online*. As experiências acumuladas trouxeram uma boa bagagem profissional e humana.

Sinto, hoje, o desejo de estudar e sistematizar minhas ideias, algo que agora percebo que nunca me abandonou, pois sempre fui uma assídua leitora. E, devido a essa vontade, consegui aprovação no processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras. É a realização de um sonho, mas, além disso, é a oportunidade (aquela, lá da infância) que tenho de propor, produzir e defender minhas ideias. A leitura e a escrita sempre foram minhas companheiras nas horas de ternura ou melancolia. Leio constantemente e escrevo diariamente, mesmo que seja uma quadrinha, pois o exercício de ler e escrever acalma minhas inquietudes.

É possível reconhecer que, ultimamente, muitas atividades de leitura e de escrita foram deixadas de lado pelos adolescentes e até mesmo por muitos adultos devido ao advento da *Internet*. Dentre elas citam-se a leitura de clássicos e a escrita de cartas pessoais e *diários*. E isso é muito triste! O uso das tecnologias como ferramenta de comunicação e informação trouxe para os alunos, no contexto escolar, muitos benefícios. No entanto, a liquidez, como advertem Santos e Silva (2012, p. 47), trouxe “[...] o problema da individualização e seu ‘desequilíbrio’ na Modernidade”, isso acontece porque, no aporte das relações apenas pelas redes sociais, muitos jovens e adolescentes sentem-se coibidos de se expressarem por medo ou vergonha, sentimentos, emoções ou até mesmo uma opinião sobre determinado assunto, uma vez que no ambiente virtual a exposição do indivíduo é maior, o que não acontece, por exemplo, na escrita em *diários*.

## **b) Linhas gerais da pesquisa**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre a escrita íntima no gênero *diário* como forma de autoconhecimento, aplicada aos alunos de uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual do Espírito Santo, situada no município de Alto Rio Novo. Sou professora efetiva nessa rede e trabalho com a

disciplina de Língua Portuguesa nessa turma e, como identifiquei grande resistência e dificuldade dos estudantes em produzir textos, os escolhi para serem os participantes desta pesquisa. A partir dessa realidade constatada, desenvolvi este estudo por meio das leituras sobre gênero de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008); a escrita em *diários*, Lejeune (2014); o ensino da escrita na sala de aula, Guedes (2009) e Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015); e, uma análise sobre escrita no documento oficial norteador do ensino de língua materna, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

As páginas desse estudo pressupõem a produção escrita em diários como uma experiência vivida, recriada e aproximada do diarista com suas ideias e pensamentos do presente. Guedes (2009, p.17) expõe que “[...] a palavra que está sendo escrita é que possibilita a aproximação que prepara a tomada de distância que vai recriar, reviver a experiência vivida”. Dessa forma, conceber a escrita como parte de nossas experiências íntimas é o que pode tornar a prática escrita agradável e prazerosa.

O ensino de produção de textos, no contexto da escrita subjetiva, torna-se fundamental para o aluno, pois, ao ser estimulado a escrever sobre si mesmo, tem-se ao mesmo tempo o bem-estar que a escrita pode proporcionar e a possibilidade de autoconhecimento. Neste caso, a linguagem pode se dar como uma necessidade do *eu* desabafar e deliberar. Ademais, o trabalho estimulado pelo professor com a linguagem na perspectiva da escrita pessoal pode ser uma forma de libertação de padrões éticos e sociais impostos pela sociedade e, às vezes, até mesmo pela escola. No ambiente escolar, quando esses padrões são diretamente ou indiretamente impostos, podem ser notados, por exemplo, na obrigatoriedade de que todos os alunos sigam determinadas orientações de cunho religioso ou sexual ou, também, que pensem como a maioria.

Aliada a essa condição, Butler (2017, p. 90) pressupõe que essa libertação acontecerá se, no caso, existir um mediador “[...] ninguém sobrevive para contar a sua história sem antes ser iniciado na linguagem quando é convocado” e, para que isso aconteça, o professor pode ser aquele que convocará o *eu* a se libertar por meio da escrita, podendo, dessa forma, ser o agente de transformação ao quebrar essa relação de opressão imposta pelas relações sociais tradicionais.

O gênero *diário*, sob certo aspecto, cumpre um papel catártico no sentido de libertação da melancolia que faz adolescentes, jovens e até mesmo adultos sofrerem, já que, por meio dele, tem-se a possibilidade de autoconhecimento. Sobre isso, Lejeune (2014, p. 361) esclarece que:

Como é clara a libertação pelo papel! Parece que a partir do momento em que escrevi, aquilo não é mais inteiramente *eu* e mesmo que esse papel continue desconhecido, meu sofrimento será partilhado com milhões de pessoas ou comigo próprio mais tarde. E, depois, há a alegria de se sentir descrito, compreendido, ao menos por si mesmo. A alegria de ter triunfado sobre o sofrimento, uma vez que se conseguiu fazer alguma coisa além dele: uma página escrita.

Ademais, é comum que no ambiente escolar ocorram casos de alunos se sentirem impedidos de falar sobre suas angústias e frustrações. Isso pode acontecer talvez pela timidez ou pelo pânico de não serem compreendidos pelos colegas. Nesses casos, incentivar a produção escrita em páginas de *diário* pode ser uma possibilidade de autoconhecimento e de transformação pessoal.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral pesquisar se a escrita de um tipo de narrativa mais pessoal, em que o aluno tenha a oportunidade de falar de si mesmo, de seus sentimentos e desejos, pode despertar o gosto pela escrita.

Para atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Aplicar os instrumentos de recolhimento de dados previstos no percurso metodológico da pesquisa.
- Analisar os dados obtidos por meio dos instrumentos de recolhimento de dados.
- Desenvolver uma proposta de escrita pessoal, no formato de sequência didática, em que o aluno possa narrar, por meio do gênero *diário*, ações, fatos, sensações ou sentimentos sobre si mesmo.
- Analisar os resultados da aplicação da sequência didática para comprovar ou rejeitar a hipótese inicial.
- Confeccionar caderno pedagógico a partir da sequência didática, como produto final da pesquisa.

### **c) Organização da dissertação**

Será apresentado a seguir, um resumo das abordagens encontradas nos demais capítulos.

No capítulo dois, encontra-se o embasamento teórico que norteou a pesquisa, a saber: estudo comparativo dos conceitos de gênero discursivo e gênero textual e a importância do estudo dos gêneros na sala de aula; análise de distinção entre produção textual e redação escolar; observações sobre as práticas de leitura e a produção textual em sala de aula; reflexões sobre o gênero *diário*; e, considerações sobre a escrita no gênero *diário* como forma de autoconhecimento;

O capítulo três aborda as questões metodológicas aplicadas neste trabalho e, a princípio, traz os conceitos de pesquisa qualitativa, pesquisa-ação e pesquisa participante. Em seguida, apresenta um panorama da escola e dos participantes. Este capítulo traz, também, a análise do questionário (APÊNDICE A) sobre o perfil de escrita dos alunos como atividade diagnóstica e instrumento de geração de dados.

A sequência didática elaborada e aplicada aos participantes da pesquisa é apresentada no capítulo quatro. A validação desta proposta interventiva pelos pares, o relatório descritivo, as considerações sobre a aplicação do trabalho didático e as informações acerca do produto educacional, também são apontados nesta parte.

No capítulo cinco, analisam-se os dados do questionário (APÊNDICE B) aplicado após a intervenção didática e realiza-se um exame comparativo dos dados iniciais e finais com o objetivo de confrontar as informações obtidas nos dois questionários aplicados.

Por fim, no sexto capítulo, têm-se as considerações finais em que se retomam os objetivos desta pesquisa e sintetizam-se os resultados obtidos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo encontram-se os estudos realizados que trouxeram importantes considerações e que muito contribuíram para o progresso da pesquisa. Há a exposição de leituras e releituras feitas com o propósito de conhecer e refletir sobre conceitos que são basilares dentro dos temas de interesse da dissertação – entre eles destacam-se os gêneros, bem como o seu estudo na sala de aula, a produção textual e a escrita em *diários* como forma de autoconhecimento.

### 2.1 GÊNEROS: CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES

O estudo dos gêneros tem início na Era Clássica com Aristóteles e Platão, e se constituiu, principalmente, no campo da Poética e da Retórica, mas foi no cenário literário que esses estudos se consagraram. Brait (2005, p.152) ressalta que a partir da prosa comunicativa literária da época de Aristóteles é que se passou a reivindicar outros modelos de investigação das formas interativas de linguagem. Isso comprova o fato de a teoria dos gêneros ser a base dos estudos desenvolvidos pelos intelectuais da época. Já no século XX, Bakhtin (2011) preconiza o estudo dos gêneros com uma abordagem diferente da de Aristóteles, por se estruturar nas relações interativas com os processos produtivos de linguagem. Graças a essa abertura conceitual proposta por Bakhtin é que se pode, hoje, conceber e considerar as diversas manifestações discursivas dos meios de comunicação de massa e das mídias digitais, dentre outras formas importantes de interação.

Ao empregar um discurso para dar forma ao ato interativo, utilizam-se enunciados orais ou escritos. Tais enunciados não só refletem as escolhas lexicais e retóricas que os integrantes fazem, como também as finalidades e intencionalidades específicas dos participantes do processo interlocutivo. A essa intenção discursiva no uso da linguagem pelos falantes dá-se o nome de gênero. Bakhtin (2011, p. 283) assim define gênero discursivo:

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, pela composição discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e

adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

Os gêneros têm, então, uma intencionalidade que norteia todo o processo comunicativo e apontam os objetivos que os interlocutores querem atingir em determinado processo de interação.

A riqueza e a diversidade da comunicação existentes nos mais variados campos da atividade humana fazem com que se originem, na sociedade, múltiplos gêneros. Para cada ato verbal ou não verbal existe uma finalidade comunicativa com um determinado repertório de palavras variado de linguagem. São, na realidade, seleções de estilo, recursos gramaticais e lexicais que o falante utiliza para compor a linguagem.

Toda essa manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero e, quando se domina um determinado gênero, tem-se a ilusão de concretude, ou seja, acredita-se que basta ser usuário da língua para conseguir se comunicar, e esquece-se do principal elemento do processo comunicativo que é a possibilidade de interação verbal. A quantidade e a variedade de textos com que se tem contato na atualidade torna a apropriação dos gêneros fundamental para a socialização dos indivíduos e para sua introdução nas práticas discursivas das atividades de interação humana. Ao conceituar gênero, Marcuschi (2008, 155) também explica a importância desse domínio:

[...] Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo, em princípio, em listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, [...] e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Bezerra (2017, p.36) propõe a ideia de que os conceitos de texto e gênero são, a princípio, elementos indissociáveis no processo comunicativo, visto que seria impossível ter uma conversa casual com o colega de trabalho sem que, para isso, não se utilizasse de uma linguagem adequada a esse propósito comunicativo.

Ao definir texto, Bezerra (2017, p. 37) explica que “[...] o que é construído ou ‘materializado’ em cada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções de gênero (acordo social) cabível naquela situação”. A partir disso, a ideia de texto difere da ideia de gênero no sentido de que o texto é materializado, podendo ser algo passível de visualizar, ouvir, ler, isto é, a materialização de um discurso verbal ou não verbal. O gênero, ao contrário, não se materializa, pois está no campo do reconhecimento dos aspectos sociais e psicológicos utilizados no processo comunicativo oral, escrito ou por algum recurso semiótico. E é assim definido por Bezerra (2017, p. 11-12):

[...] o conceito de gênero é tomado como uma categoria mediadora entre texto e discurso, capaz de colocar em xeque velhas concepções dicotômicas como a que trata o texto como mera “materialização” de um discurso consequentemente “imaterial”.

Portanto, não se pode afirmar que texto e gênero pertençam ao mesmo campo conceitual linguístico-semântico. Enquanto um diz respeito às intenções e à capacidade de envolver tanto a forma e o conteúdo, outro diz respeito à materialidade linguística de um enunciado ou de um discurso verbal. No entanto, não há clareza e concisão no processo comunicativo se os dois não forem utilizados harmonicamente, pois um não se realiza sem o outro, ou seja, são imanentes.

O ato comunicativo, seja falado ou escrito, sempre será realizado e efetivado por meio de um texto e de uma intenção psicossocial dos participantes de um evento discursivo. Enquanto o gênero discursivo e o gênero textual são tratados por muitos professores e educadores como sinônimos, Bezerra (2017, p. 36) trabalha com a ideia de que existe uma distinção entre eles. Isso se dá, na visão deste teórico, porque muitos educadores confundem gênero com tipo textual, constituindo, assim, um ensino centrado mais na estrutura textual do que no propósito comunicativo que lhe cabe.

Marcuschi (2008, p. 154) define tipo textual como textos materializados com suas sequências linguísticas:

[...] tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente ao texto} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógica e estilo}.

Enquanto o gênero diz respeito aos textos materializados em um determinado ato comunicativo que pode ser ilimitado quanto ao número, o tipo textual designa mais modos textuais, pois é limitado e sem tendência a aumentar.

O termo gênero discursivo utilizado pelo russo Bakhtin (2011, p. 261) configura um estudo sobre o emprego da língua em forma de enunciados. Marcuschi (2008, p. 149) utiliza a terminologia gênero textual também se referindo aos aspectos práticos do uso da linguagem no cotidiano nas mais diversas formas no processo de comunicação. Trata-se de dois conceitos que, dialogando entre si, assinalam uma determinada nomenclatura de gênero e que confluem numa conformidade terminológica. Enquanto os gêneros textuais tratam de aspectos característicos da língua de natureza prática e, também, na materialidade do texto, os gêneros discursivos são atos ajustados às situações de produção dos enunciados e em seus elementos sócio-históricos.

Por conseguinte, nesta dissertação, somente a terminologia gênero será utilizada para a categorização do *diário*, visto que se trata de um texto materializado em páginas e também composto de um enunciado particular com conteúdo, estilo e construção composicional.

### **2.1.1 A importância do estudo dos gêneros na sala de aula**

Sobre a importância do estudo dos gêneros em sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p.138) evidencia que:

[...] No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

O tratamento normativo dispensado pelo documento oficial sobre a importância do trabalho com os gêneros corrobora as ideias já apresentadas por Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008), no que se refere à riqueza e à diversidade de gêneros, bem como ao seu uso nas várias áreas, disciplinas ou campos do conhecimento científico ou não, de forma a ampliar o domínio da atividade humana na compreensão dos enunciados.

No entanto, o ensino dos gêneros recomendado pela BNCC (BRASIL, 2018) nada mais é do que uma herança de outro documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que já estabelecia que o ensino fosse ministrado com base nos gêneros. Desde essa época, o trabalho com os gêneros tornou-se fundamental e, ao mesmo tempo, regulamentado, dentro da mesma perspectiva do ensino de gramática. Sobre isso, Fiorin (2018, p. 66) ressalta que:

[...] depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer.

Tal fato faz surgir, em muitos professores, a ideia equivocada de que cada texto, obrigatoriamente, deve se encaixar em uma determinada estrutura. Entretanto, no estudo dos gêneros, deve-se levar em conta, inicialmente, a ligação entre a linguagem e as atividades sociais que envolvem os falantes, para, assim, valorizar o processo de interação que é resultante da utilização dos enunciados. Nesses processos, o interesse deve estar na maneira como esses gêneros se constituem, e não nas suas propriedades estruturantes.

Assim, ao verbalizar uma ideia, o falante dá a seu interlocutor a forma do gênero no qual será construído seu enunciado comunicativo. Isso se organizará sob certas condições socioculturais nas quais os interlocutores estão inseridos e pela escolha de certas relações necessárias com enunciados antecedentes. Acerca disso, Bakhtin (2011, p. 281) ressalta que:

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras da ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.

A esse diálogo concluso por meio de um determinado gênero, há a possibilidade de compreensão e resposta, e, para que isso aconteça, não é necessário conhecimento de nomenclaturas gramaticais nem de termos sintático-semânticos, mas, sim, da habilidade de utilização de enunciados e de outros enunciados a ele vinculados, num constante processo conclusivo da atividade discursiva.

Ademais, a apreensão dos gêneros faz-se necessária, pois os interlocutores falam e escrevem por meio deles e só se aprende a falar e escrever se houver a utilização de enunciados concretos em que os textos escritos ou orais se estruturam. A partir

dessa ideia, o gênero *diário*, pertencente ao campo discursivo narrativo, apresenta um *eu* que objetiva narrar fatos, pois sente que dessa forma, sem um destinatário específico, conseguirá se expressar melhor e sem julgamentos de seus sentimentos. Lejeune (2014, p. 362) conceitua o *diário* assim: “[...] O amigo a quem se pode dizer tudo, que não julgará, compreenderá e calará”. Diferentemente de outros gêneros escritos, o *diário* acaba se tornando o interlocutor do *eu* com o seu mundo, servindo, de certa forma, como meio de extravasar suas emoções.

Portanto, o trabalho com gêneros na sala de aula, ao ser proposto de forma a dinamizar a aprendizagem da leitura e da escrita, resulta em um exercício no qual se pode perceber o prazer e a vontade de ler e escrever.

## 2.2 DA REDAÇÃO ESCOLAR À PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir da divulgação do documento norteador, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as unidades escolares começaram a apresentar, conforme manifestado anteriormente, uma grande quantidade de gêneros para os alunos com enfoque, em sua maioria, nos estudos das habilidades de análise linguística e de compreensão. Marcuschi (2008, p. 210), no seu estudo sobre os gêneros textuais, expõe esse ponto de vista e salienta a consequência que advém de tal prática:

O que se nota é que há muito mais gêneros sugeridos para a atividade de compreensão do que para a atividade de produção. Isto reflete em parte a situação atual é que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem.

E o efeito que se tem de tal prática é que o tempo que se disponibiliza para a produção de texto é quase inexistente e, quando existe, é insuficiente para se trabalharem as competências necessárias para se produzir textos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) “[...] produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa”. Trata-se de compreender que não se aprende a escrever textos de uma hora para outra, ou seja, leva-se tempo para desenvolver essa prática e esse aprendizado acontece ao longo de toda a trajetória escolar do estudante.

Outro desafio enfrentado pelas escolas é o ensino da chamada *redação*. Guedes (2009, p. 89) explica que esse termo intensificou-se a partir do crescimento

econômico dos anos de 1950 e trata-se de um exercício linguístico que entende a linguagem como um código, no qual o emissor expõe sua ideia que será entendida pelo receptor, caso não haja problemas no meio ou canal de comunicação.

Sobre a redação escolar, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 23) refletem que:

[...] as chamadas 'redações escolares' – que vão se repetir com outros nomes nos concursos públicos, vestibulares, Enem e outras formas de seleção de pessoas que 'prestam' e que 'não prestam' para determinadas posições na sociedade – ocupam um lugar privilegiado. Tão privilegiado que acabam se tornando o terror de muitos e, por conseguinte, o ganha-pão de outros. Isso é tão forte, que os alunos chegam a confundir o próprio texto consigo mesmos.

Preocupados por não conseguirem se sair bem nas redações escolares, grande parte dos alunos acaba se achando incompetente para escrever. Isso faz com que muitos desanimem e não continuem escrevendo, uma vez que seus textos escritos vêm com marcações em vermelho, enfatizando os desvios de ortografia, concordância, regência, entre outros aspectos gramaticais.

O que tem se ensinado nas aulas de redação escolar são teorias que dizem respeito apenas à estrutura, finalidade e aspectos gramaticais que são comuns nos gêneros estudados. Ao contrário dessa ideia, existe o pensamento de que se aprende a escrever praticando. Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p. 82) explicam que “[...] é bem verdade que a aprendizagem escrita ocorre na medida em que vamos experimentando coisas. Saber sobre algo não é necessariamente saber fazer algo”.

É imprescindível trabalhar a linguagem na sala de aula, seja ela oral ou escrita, para que o processo comunicativo exista de fato. No entanto, esse trabalho deve ser realizado não só nas aulas de língua materna, mas sim em todas as áreas do conhecimento, pois, além de aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos, a escola precisa fazer com que o aluno desenvolva as competências de falar e escrever que são essenciais para que o ato interativo aconteça. Isso deve acontecer no dia a dia da sala de aula, dando ao estudante tempo e espaço para que consiga desenvolver as habilidades necessárias para argumentar e produzir textos.

Freire (2011, p. 51) reflete sobre a relação entre o pensar e o escrever e acentua um dos aspectos mais importantes de autonomia para o ser humano que é o da leitura da palavra e “leitura” de mundo. Este, talvez, seja o maior desafio para se trabalhar a produção escrita nas escolas, pois requer, principalmente do professor, o respeito

e o discernimento para entender as várias realidades sociais nas quais seus alunos estão inseridos e como isso se torna importante para o ensino da escrita em sala de aula.

Ademais, produzir textos é ter um olhar inspirador diante da palavra escrita, pois é a partir desse processo de indagação que se toma um distanciamento necessário das experiências e sensações para tornar objetiva a experiência pessoal e, dessa forma, torná-la significativa e relevante diante do mundo. Guedes (2009, p. 17) compara o processo de escrever textos como uma experimentação real daquilo que o aluno sente e vivencia quando atesta que:

[...] O texto em construção aproxima-se da experiência existencial desde um ponto de vista e volta obrigatoriamente àquele ponto de vista inicial ou a outro rumo para o qual o exame da experiência focalizada convenceu-o a se deslocar.

Essa experiência existencial, isto é, aquela que se dá de forma natural, faz com que parte das ideias que estão enraizadas necessariamente no âmbito da vida, dê ao escritor o distanciamento necessário para um pensamento investigativo e reflexivo diante do processo da escrita.

### 2.3 DAS PRÁTICAS DE LEITURA À PRODUÇÃO ESCRITA NA SALA DE AULA

Na alfabetização de crianças, os professores apropriam-se da palavra escrita para mostrar aos alunos as letras com seus possíveis sons e, na sequência, suas organizações em sílabas para, assim, ensinarem a ler.

Nessa mesma época, esses pequenos já têm contato com as mais variadas leituras do cotidiano que circulam no seu mundo. São anúncios, propagandas, músicas, desenhos, filmes, em que se misturam a linguagem verbal e a não verbal, além das várias possibilidades de leitura virtual. Sobre essa ideia, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 72) dispõe que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Um dos aspectos ressaltados quando se fala de leitura é de que ela pode ser um meio de acesso ao saber; nesse caso, aos conhecimentos formais. Em qualquer

idade, ler pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo inconstante, sobretudo por meio dos diversos suportes de informação escrita. As competências e as habilidades leitoras, tão necessárias para a compreensão de textos, que dizem respeito não só à etapa da alfabetização, mas a todo o processo de incorporação funcional das capacidades do indivíduo de aprender ler e escrever, são também apresentadas como prioritárias pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 71):

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Portanto, trabalhar a leitura e a sua importância na formação social e humana deve ser o papel fundamental da escola. O prestígio que o professor pode dar ao texto, sua importância para aquisição de conhecimento, bem como o seu valor como ferramenta de reflexão do cotidiano podem ser formas de transformação da sociedade. Ademais, fomentar a leitura, a sua possibilidade de reflexão acerca do papel social do ser humano e os seus contrastes e engajamento na luta por mudanças sociais, pode ser instrumento fundamental para a difusão do saber empírico que contemplará não só o leitor comprometido, mas também os seus semelhantes e, por fim, sua conquista da emancipação intelectual.

O contato com textos de diferentes gêneros pode proporcionar aos alunos a compreensão de diferentes construções semânticas e sintáticas, e, para o desenvolvimento da escrita, isso é fundamental. Na prática, isso gera como consequência a expansão do vocabulário e da capacidade de interpretar e compreender, provando que a relação entre leitura e escrita une possibilidades significativas nos efeitos de sentido daquilo que se quer escrever.

A compreensão de mundo, algo indispensável para a sobrevivência do ser humano, pode advir de uma bagagem intelectual adquirida principalmente pelo ato de ler e, também, produzir textos. Isso faz com que haja, nas mais variadas situações, a facilidade de interagir no mundo em que se vive. Geraldi (2012, p. 125) afirma que:

[...] Quando alguém diz ou escreve algo, tem uma razão para isso. Mesmo quando 'se diz por dizer', apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa

parecida, esse 'dizer por dizer' é, do ponto de vista linguístico, bastante comunicativo.

Portanto, em muitos casos, a produção escrita no contexto escolar é um processo entre a competência linguística, a imagem da língua que se cria e dispõe e a necessidade de se expressar que os alunos têm.

Na escola, o trabalho com a escrita nos anos finais do ensino fundamental deve ser norteado por momentos práticos de imaginação e criatividade, e nunca por imposição. Tal tarefa, que deve existir em todas as etapas de ensino, faz com que os estudantes conheçam a estrutura, finalidade e função social dos textos que circundam a realidade social do aluno.

O trabalho de conhecimento dos gêneros constitui momento extremamente importante para as aulas de leitura e compreensão de textos. Ademais, a partir do momento em que o aluno familiariza-se com as mais variadas produções verbais, não verbais, midiáticas, virtuais, entre outras, pode passar a reconhecê-las em qualquer ambiente fora do contexto escolar, bem como seu uso prático, exercendo assim autonomia e independência de leitura no mundo que o cerca. No entanto, quase sempre esse trabalho de entendimento dos gêneros nas aulas de língua portuguesa vem acompanhado de uma produção textual. Para muitos professores, não basta ao aluno simplesmente conhecer o gênero, também é preciso produzir um gênero parecido ao já estudado.

Uma das principais queixas dos alunos quando são convidados a produzirem textos é o fato de que não dominam as regras gramaticais necessárias. Isso faz com que a escrita seja sempre um entrave no seu percurso escolar. No entanto, há que se perceber que o problema de o aluno não conseguir falar ou escrever na norma padrão da língua pode não ser devido ao desconhecimento de suas terminologias e regras, e sim ao não esclarecimento da funcionalidade dessas para sua vida e, conseqüentemente, para a escrita. Na maioria dos casos, não se vincula o uso do conhecimento gramatical aprendido pelos alunos nas aulas de língua portuguesa à escrita de textos e, posteriormente, à análise linguística da própria produção que escreveu.

A insistência no ensino da norma gramatical faz com que o aluno não compreenda o fenômeno linguístico em estudo, uma vez que não prioriza seu ensino a partir do

texto ou de sua reescrita. O estudo pragmático de análise linguística nem sempre ocupa lugar central nas aulas de língua portuguesa, já que contextualizar as estruturas sintáticas do texto, bem como o seu léxico, requer do professor sensibilidade para os aspectos sistemáticos da língua.

Dessa exigência por parte do professor, advém a penosa consequência que é a avaliação qualitativa, quase sempre negativa, que os professores fazem da escrita dos alunos, e que nem sempre é tratada de forma processual, mas sim estanque. Justifica-se que, se ele produziu e o seu texto não ficou *bom*, é porque não domina regras gramaticais, fato que se exemplifica pelas *correções* feitas no corpo do texto do aluno como forma de *asepsia* textual.

Na escola, os momentos de leitura e de escrita precisam ser reconhecidos como oportunidades importantes de manifestação de ideias, pois destinam-se, principalmente, a valorizar a experiência humana dos alunos. Guedes (2009, p. 20) reflete que a ação de ler e escrever são, essencialmente, inseparáveis. Assim, esse exercício de leitura e escrita possibilitado aos estudantes, também, pode proporcionar momentos reflexivos sobre as atitudes que se tomam diante da vida e do seu semelhante.

#### 2.4 O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL

A escrita está em todos os lugares e sua importância e interesse, hoje, são atribuídos, principalmente, ao uso contínuo das redes sociais com publicações de textos em forma de comentários ou *posts*. Lejeune (2014, p. 321) expõe que “[...] escrevemos também porque é agradável. É delicioso dar forma ao que se vive, progredir na escrita, criar um objeto no qual nos reconhecemos”. Diante dessa ideia, materializar o texto por meio da escrita virtual tem proporcionado aos adolescentes a satisfação de ter criado um corpo real com vestígios próprios que faz com que atuem e sejam notados no mundo da *internet*.

No entanto, para escrever nesse mundo virtual, o aluno precisa fazer uso de habilidades e estratégias que podem ser ensinadas na sala de aula, como reconhecer a intencionalidade daquilo que se deseja escrever para que se possa formar enunciados concretos e inteligíveis em forma de gêneros. Para Ferrazeri

Júnior e Carvalho (2015, p. 16), “[...] escrever é uma competência e, para aprender a escrever, é preciso dominar certas habilidades”, que, no caso, serão aprendidas na escola ao longo de todo processo educativo.

Diante disso, a escola exerce um importante papel na formação intelectual de jovens e adolescentes, no momento em que elege como prioritário o trabalho com a produção escrita. Esta tarefa, quando trabalhada de forma sistemática no espaço escolar, serve como uma possibilidade de uso de recursos linguísticos e expressivos que a língua oferece e que tem como resultado a produção deliberada e criativa de textos com efeitos de sentido próprios e inéditos.

A linguagem desenvolvida, principalmente, no ambiente escolar, torna-se, então, um ato por meio do qual os alunos se comunicam de forma verbal ou não verbal e que se manifesta por meio de signos. Ela, também, expressa e representa o resultado das muitas leituras que os estudantes fazem do mundo que os cerca. Lendas, crenças, simbologia, preferência, valores, a percepção que se tem das pessoas, dos objetos e, principalmente, da cultura valem para a atribuição de significado em decorrência da produção escrita do texto. Assim, a linguagem serve como um vínculo entre o aluno, sua necessidade de escrever e o mundo em que vive e interage.

A palavra *diário* origina-se do latim *diarium* e significa “registro escrito de memória que se faz cada dia” (HOUAISS, 2020). Lejeune (2014, p. 299) conceitua o diário como “[...] uma escrita cotidiana: uma série de vestígios datados.” Tanto a origem do vocábulo quanto sua definição mostram que a datação é fundamental na escrita de páginas de *diário*, uma vez que ela é a ação que precede todas as outras. Sobre essa primeira atitude do diarista, Lejeune (2014, p. 300) explica que:

[...] Um diário sem data, a rigor, não passa de uma caderneta. A datação pode ser mais ou menos espaçada, mas é capital. Uma entrada de diário é o que foi escrito num certo momento, na mais absoluta ignorância quanto ao futuro, e cujo conteúdo não foi com certeza modificado. Um diário mais tarde modificado ou podado talvez ganhe um valor literário, mas terá perdido o essencial: a autenticidade do momento. Quando soa meia-noite, não posso mais fazer modificações. Se o fizer, abandono o diário para cair na autobiografia.

Ao datar as páginas, o diarista cria um horizonte de expectativas, pois está, na realidade, escrevendo hoje as narrativas vividas para se preparar e conseguir viver

um futuro melhor. Essa ideia de continuidade do diário pressupõe a intenção de que a vida continuará amanhã, melhor que hoje.

Lejeune (2014, p. 394) expõe que “[...] as pessoas escrevem porque as coisas vão mal, mas também porque gostam de escrever. E leem o que escrevem para se comparar.” Tal obstáculo, quase sempre, advém da crise vivenciada pelo *eu* no contexto familiar, social, religioso e até mesmo escolar. Várias podem ser as causas de tal dissabor vivenciado, já que o simples fato de não ter oportunidade de ser ouvido nos espaços que deveriam ser democráticos pode desencadear problemas futuros na forma de se expressar e de emitir opiniões. Escrever nas páginas de *diário* como condição de expor problemas e frustrações é uma forma muito antiga. Acerca disso, Lejeune (2014, p. 316) expõe que:

[...] Instalar um juiz no interior de cada indivíduo. Essa interiorização do olhar repressivo foi preconizada no século 4 por Santo Antônio, grande patrono do diário íntimo profilático ou preventivo: ‘Se escrevêssemos nossos maus pensamentos como se fosse para mostrá-los aos outros, tomaríamos cuidado para não reincidir pela vergonha que passaríamos se eles fossem conhecidos’.

Mas é também muito atual, pois o diário pode ajudar o *eu* a compreender ou mesmo a tentar interpretar a ordem social que rege a convivência. Guelfi (1998) expõe que o esclarecimento e a busca do *eu* para dar sentido a esse caos vivenciado por meio da escrita já traz tranquilidade e discernimento para entender a si e o outro no seu processo de compreensão do mundo.

A importância da escrita pessoal no processo em páginas de *diário* está relacionada ao desejo do autor de expor suas ideias e experiências. Sobre a necessidade e a utilização do discurso escrito, Guedes (2009, p.20) afirma que “[...] escrever é fazer a arqueologia de uma compreensão ao longo de uma experiência existencial”. Assim, ao escrever ou reescrever as experiências mais significativas e importantes é possível elucidar as ideias que estão no plano do pensamento.

Anne Frank, no diário que escreveu durante a Segunda Guerra Mundial, refletia, de forma angustiante, sobre a percepção que tinha acerca de si, das pessoas e do mundo. Sobre isso, Frank (2019a, p. 16) revela que “[...] ‘O papel tem mais paciência do que as pessoas’. Pensei nesse ditado num daqueles dias em que me sentia meio deprimida e estava em casa, sentada, com o queixo na mão pensando se deveria

ficar ou sair”. Escrever para ela era uma forma de libertação, pois, dessa forma, conseguia amenizar o sofrimento que a guerra lhe causava.

A escrita íntima em páginas de *diário* tem na sua prática a ideia de reflexão e introspecção. Tal compreensão sustenta a intenção do escritor, no momento em que escreve, que é desabafar e deliberar. Sobre isso, Lejeune (2014, p. 304) explica que:

[...] no diário, o autorretrato nada tem de definitivo, e a atenção dada a si está sempre sujeita a desmentidos futuros. A aventura do diário é, portanto, muitas vezes vivida como uma viagem de exploração, ainda mais que esse conhecimento de si não é uma simples curiosidade, mas condiciona a continuação da viagem: é preciso escolher e agir.

A compreensão do diarista daquilo que sente e vivencia torna claro como agir e pensar diante das situações em que há conflitos de sentimentos e emoções, uma vez que a escrita em *diários* pode ser um modo do escritor se autoconhecer. Ademais, a escrita pessoal traz a oportunidade de construção de novos pensamentos e ideias, podendo, a partir disso, escolher o que fazer ou qual atitude tomar diante dos fatos e acontecimentos da vida.

A escrita em *diário* apresenta uma série de indícios que podem ser evidenciados por meio do formato das letras e palavras no momento em que se escreve o texto; essas evidências, também, são apresentadas por meio de ilustrações, desenhos, fotografias ou até mesmo de algum objeto. Estes sinais, de certa forma, foram considerados, naquele momento, importantes e marcantes para o diarista e, por isso, foram colocados junto à página de *diário*. Esses vestígios oferecem ao *eu* uma maior possibilidade de comunicar-se consigo mesmo os momentos já vivenciados. Sobre esses sinais, Lejeune (2014, p. 301) afirma que:

O diário é um vestígio: quase sempre a escritura manuscrita, pela própria pessoa, com tudo o que a grafia tem de individualizante. Às vezes, o vestígio escrito vem acompanhado de outros vestígios, flores, objetos, sinais diversos arrancados à vida cotidiana e transformados em relíquias, ou desenhos e grafismos.

Esses vestígios servem, de certa forma, para balizar a memória do escritor das páginas de *diário*, pois possibilita a fixação no tempo de acontecimentos que para o *eu* foram significativos.

O destinatário de um *diário*, de acordo com Lejeune (2014, p. 302) é, em primeiro lugar, o próprio diarista. O escritor quer encontrar-se consigo mesmo daqui a um dia,

duas semanas ou dois anos e relembrar os elementos do seu passado por meio dos vestígios acumulados nas páginas de seu *diário*. O *diário*, nesse caso, torna-se um registro, uma ação e uma memória viva do *eu*. Dessa forma, o narrador consegue prevenir o esquecimento e dar vida e veracidade aos aspectos humanos da sua realidade.

No entanto, o *eu* pode decidir pela destruição de seu diário. Tal atitude do diarista pode ser motivada por duas razões: a primeira deve-se ao fato de que o diário encontrou um leitor indesejado – Lejeune (2014, p. 321) expõe que o trauma da violação de um diário que é lido por pessoas próximas elimina, às vezes para sempre, toda e qualquer possibilidade de escrita pessoal; a segunda, o diarista, ao ler as páginas que escreveu, não se vê mais naquela situação de crise, ou seja, já não vivencia mais aqueles momentos narrados, decidindo-se, portanto, pela *morte* de seu diário.

A necessidade de escrever pode ainda partir do desejo de desabafar e de um maior conhecimento de si próprio. Nesse sentido, no momento da produção, o escritor apropria-se das experiências vivenciadas no seu mundo para se projetar no universo da escrita. O gosto pela escrita pode estar relacionado à descoberta e curiosidade no trato com as palavras e à vasta carga de sinônimos que a língua tem, ou, ainda, à dificuldade de encontrar formas para lidar com o outro e com o mundo.

Este estudo elencou e elegeu a escrita no gênero *diário* como forma de autoconhecimento, como condição para o aluno – principal interesse nesta pesquisa – sentir-se, ao escrever textos que falem de si mesmo, mais livre e infinito nas formas de pensar e agir.

#### **2.4.1 A escrita no gênero diário como forma de autoconhecimento**

Além das suas múltiplas funções, a linguagem escrita, dentro do processo de comunicação, serve, também, como conexão do escritor consigo mesmo, com o mundo e com as pessoas que o cercam. Dessa ligação, às vezes inerente a quem escreve, surge, no campo do pensamento, um emaranhado de ideias que, por um determinado objetivo comum, concentram-se num regular gênero.

O gênero *diário* constitui-se de um texto de escrita pessoal, estruturada de forma deliberada na primeira pessoa e com finalidade reflexiva. É comum encontrar páginas de *diário* escritas com desenhos ou imagens agregadas; o diarista, nesse caso, assentiu que o texto por si só não bastava para expressar o que sentia. Marcuschi (2008, p. 149), ao analisar gênero, ainda, enfoca a visão de que se trata de um empreendimento multidisciplinar, pois o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Então, gênero pode ser, dependendo da intencionalidade comunicativa do interlocutor, uma estrutura textual, um ato retórico, uma ação social, uma categoria cultural, um esquema cognitivo ou uma forma de o *eu* exprimir desejos e sentimentos.

Lejeune (2014, p. 303) afirma que:

O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda a liberdade. O diário é um espaço onde o *eu* escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode se abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, para o mundo real.[...]

A escrita em *diários* pode proporcionar ao escritor uma forma de liberdade para expressar sentimentos por meio de textos que, muitas vezes, não podem ser falados pelo *eu*. Escrever, neste caso, torna-se um meio de expressão, de reflexão e de tomada de consciência, pois, ao colocar as palavras, frases ou orações no papel, o diarista expressa suas emoções e, enquanto escreve, reflete sobre esses sentimentos e, quando termina de escrever, consegue ver suas sensações por um outro ângulo. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 277) reflete que a oração é um pensamento parcialmente acabado, imediatamente correlacionado a outros pensamentos. Esse processo que a escrita em *diários* proporciona, permite ao escritor ver e refletir amplamente o que sentiu e avaliar essas comoções claramente, de forma que sairá desse momento mais consciente e livre.

De acordo com Lejeune (2014, p. 306), prestar atenção em si mesmo parece suspeito para muitas pessoas. Isto se dá pela ideia de que falar ou escrever sobre si mesmo seria uma atitude utópica e egoísta, já que os problemas e até mesmo os sentimentos, na atualidade, têm que ser expostos no meio virtual por meio de *post* para se ganhar *likes* e, dessa forma, ter maior visibilidade de si mesmo. Diante disso, esse *eu* tem sua vida compartilhada com seus amigos virtuais que dão

opinião e até mesmo o criticam publicamente. O uso constante da *internet* com seus múltiplos e variados suportes fez com que os momentos de reflexão e autoconhecimento fossem esvaziados da vida cotidiana.

O gênero *diário*, objeto particular deste trabalho, tem na sua tipologia a estrutura da narração e constitui uma importante forma de expressão subjetiva, já que no seu *corpus* tem-se um *eu* que narra por meio da palavra escrita acontecimentos, ansiedades, frustrações, entre outros sentimentos que, cotidianamente, vive, numa perspectiva de se conhecer melhor e melhorar o seu futuro. Sobre isso, Lejeune (2014, p. 361) afirma que:

[...] Mas o diário não é apenas, no espaço, um asilo, ele é, no tempo, um arquivo. Espaço ao presente para me comunicar com um imenso porvir. Constituo reservas para um futuro escritor, e vestígios para um futuro adulto que ajudo registrando a sua história, e que ajudará mais tarde compreendendo melhor do que eu a confusão que vivo. Grito minha dor 'a todos os Philippe do futuro. Envio a mim mesmo uma mensagem através dos tempos futuros.

Na anotação cotidiana das páginas de um *diário* consta de uma série de vestígios de sentimentos que o diarista viveu ou que ainda vivencia no momento em que escreve. Esses sinais tratam, principalmente, de assuntos relacionados à dor e ao sofrimento de quem escreve que, para não se sentir sozinho ou enfadado por pensamentos anacrônicos, acaba desabafando nas folhas que escreve.

Esse tipo de escrita tem na sua base a profunda e incondicional presença da primeira pessoa, e esse *eu* que narra, a princípio, coloca de forma impulsiva os pensamentos mais melancólicos na forma escrita, que, se fossem para ser verbalizados oralmente com *outrem*, talvez não saíssem de forma tão natural, já que o medo de decepcionar as pessoas que o cercam pode ser um empecilho; além disso, esse *eu* que escreve não mede condições para expressar suas vicissitudes e amarras, uma vez que, naquele momento, é ao mesmo tempo autor-criador e autor-leitor do que escreve e estaria numa possível organização arquitetônica das suas ideias.

Assim, para organizar as ideias, o escritor de páginas de *diário*, naturalmente, afasta-se da sua própria consciência o suficiente para enxergar a si mesmo, fazendo-o a partir de pensamentos, tanto concretos quanto abstratos. E, por meio

dessa escrita, passa a agir e a refletir sobre cada ato e sobre o que há em comum entre essas atitudes, numa sutil e viável progressão de ideias.

Um exemplo disso são os manuscritos de Frida Kahlo em seu *diário* intitulado *O diário de Frida Kahlo – um autorretrato íntimo*, escritos entre os anos de 1944 a 1954. Além das páginas escritas, o *diário* possui pinceladas densas e criativas, constituindo um retrato semiótico da sua vida, das paixões e, principalmente, da reverberação de sua arte. A necessidade de verbalizar sentimentos do cotidiano é percebida por todas as páginas e ilustrações. Marcuschi (2009) enfatiza que a escolha de um gênero numa determinada atividade discursiva não é uma escolha aleatória, e sim comandada por interesses específicos. Nas páginas de *diário*, a narradora consegue expressar sentimentos melancólicos e os seus receios diante da proeminência da sensação de solidão e da morte, principalmente pelo fato de que o diário foi escrito nos últimos anos de sua vida, tempo esse em que seus problemas de saúde se agravaram e as constantes dores físicas a atormentavam. Acerca disso, Kahlo (2017, p. 177) escreveu:

[...] Ontem sete de maio de 1953 caí no piso de pedras e uma agulha entrou na minha nádega (magra como de cão). Imediatamente uma ambulância me trouxe para o hospital. Sofrendo dores enormes e gritando no percurso entre minha casa e o Hospital Inglês – fizeram-se uma radiografia – várias, localizaram a agulha e nos próximos dias vão retirá-la com um ímã. Obrigada Diego amor de toda a minha vida Obrigada aos médicos. Kahlo.

O *eu* que narra nas páginas de *diário* quer manifestar, por meio da palavra escrita, seus sentimentos em relação ao mundo e às pessoas. Isso acontece pela necessidade de escrever como uma forma de desabafo e pela carência de um maior conhecimento de si próprio. Esse autoconhecimento do escritor, tão necessário para a compreensão de si, dos outros e do mundo, pode tornar as relações interpessoais mais cristalinas e felizes. Em relação a isso, Bakhtin (2011, p. 78) afirma que:

[...] O autovivenciamento e a autoconsciência da vida e, conseqüentemente, sua autoexpressão (expressão expressiva) como algo unificado, possuem fronteiras inabaláveis: antes de mais nada, essas fronteiras se estendem diante de meu corpo exterior: este, enquanto valor esteticamente notório, que pode combinar-se harmonicamente com o propósito interior da vida, situa-se além das fronteiras de um autovivenciamento único;

As duas faces da palavra *reflexão*, de acordo com Lejeune (2014, p. 320), é analisar-se e deliberar. Nesse sentido, o diário oferece ao *eu* um espaço de refúgio para que, tranquilamente, possa meditar sobre aquilo que vivenciou. Refletir, na escrita íntima, significa subtrair-se das situações abrindo um espaço para

deliberação, ou seja, considerar todas as ações e pensamentos que nortearam suas ideias. Dessa forma, o escritor adentra no processo de autoconhecimento visivelmente mais equilibrado com relação aos seus sentimentos e emoções.

Nas obras *O diário de Anne Frank* (2019a) e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus, é possível perceber o efeito que a escrita íntima pode ter na vida do diarista, uma vez que, ao ler sobre as histórias/relatos, tem-se uma visão macro do contexto que as autoras vivenciaram e da forma como elas lidavam, naquele momento, com as situações conflitantes. Para tanto, percebe-se que as diaristas que aprenderam a lidar com seus atos e ideias foram, antes, aquelas que refletiram sobre suas abstrações e instintos, passaram pelo mal agravado e experimentaram a tristeza da incompreensão.

Carolina Maria de Jesus (2014) escreveu, entre 1955 e 1960, a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Trata-se da escrita pessoal de uma catadora de papelão em que descreve seu cotidiano de mulher trabalhadeira, negra, pobre e mãe que cuida, sozinha, de três crianças na favela do Canindé em São Paulo. Nas páginas de seu *diário*, a autora expõe sobre os acontecimentos cotidianos do lugar em que vive e, principalmente, sua luta contra a fome. Sobre essa situação de penúria que os moradores da favela passavam, Jesus (2014, p. 162) desabafa em seu *diário*:

[...] 2 de maio: ... ontem eu comprei açúcar e bananas. Os meus filhos comeram banana com açúcar, porque não tinha gordura para fazer comida. Pensei no senhor Tomás que suicidou-se. Mas, se os pobres do Brasil resolver suicidar-se porque estão passando fome, não ficaria nenhum vivo.

Ao escrever em seu *diário*, a narradora toma consciência da situação que vivencia e, ao mesmo tempo, consegue refletir sobre a situação de outra pessoa que viveu o mesmo desafio e que, no entanto, optou por suicidar-se. Ao fim, a autora delibera que a melhor ideia é, ainda, viver, mesmo em situações tão adversas.

Partindo desta intenção, tem-se a escrita do gênero *diário* como forma de libertação íntima, pois o escrevente tem a possibilidade de externar o seu conflito num processo interno. Viver, conscientemente, as guerras interiores pode ser um processo doloroso, mas é a melhor forma de autoconhecimento que se pode experimentar. Quanto mais consciência o *eu* tiver de si mesmo, maior será a

amplitude de soluções e caminhos a se encontrar. Em relação a isso, Guelfi (1998, p. 18) afirma que:

[...] A pessoa tem de conseguir a capacidade de assumir a responsabilidade sobre si mesma, na aceção de sentir-se a si próprio como força ativa e responsável na sua vida, capaz de tomar decisões e de arcar com as consequências.

Aliada a essa ideia, a escrita pode servir como catarse para o escrevente, pois tem-se um escritor-autor liberto dos sentimentos e sensações que o angustia pelo menos temporariamente.

O *diário*, nesse caso, constituiu para o *eu* que narra, a alforria dos sentimentos melancólicos que, naquele momento, subtraía-o do mundo e das pessoas. O autovivenciamento e a autoconsciência da vida que são as bases reflexivas da escrita íntima proporcionam o autoconhecimento, constituindo-se, dessa forma, na liberdade do escritor.

Assim, o *eu*, entregue a si mesmo por meio da escrita, deposita nas folhas do *diário* todos os seus desabafos e deliberações, pois sabe que, ao datar a sua página de diário hoje, vislumbra um futuro, um porvir.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho utilizou-se a pesquisa por abordagem qualitativa que, de acordo com Neves (2015), é aquela que se dá por meio da coleta de informações para análise e interpretação de realidades. Na educação básica, esse tipo de trabalho tem garantido resultados válidos para uma melhor qualidade do ensino, uma vez que há a possibilidade de que os professores reflitam sobre sua prática em sala de aula, a fim de garantir uma melhoria do processo ensino-aprendizagem. A respeito disso, Neves (2015, p. 19) afirma:

[...] entendemos que a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. Logo, pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado.

Utilizaram-se também neste trabalho alguns aspectos da pesquisa-ação, que é uma forma de estudo que tem sua base ontológica na prática investigativa. Para Tripp (2005, p. 447), “[...] Pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Para tanto, as circunstâncias em que se produzem essas investigações precisam viabilizar a construção de um processo de direção de consciência crítica por parte do pesquisador. Para Thiollent (1986, p. 14):

[...] Pesquisa-ação é 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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No entanto, é importante lembrar que o fato de, na pesquisa-ação, haver a presença de participantes, não deve ser confundida com a pesquisa participante, pois, de acordo com Thiollent (1986), a pesquisa participante e a pesquisa-ação não são sinônimas; a pesquisa-ação supõe uma forma planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.

A pesquisa participante, outra abordagem metodológica utilizada, tem sua origem nas pesquisas etnográficas, quando se observou a necessidade de ir a campo para interagir com os sujeitos da pesquisa. O trabalho de campo e a convivência com os sujeitos pesquisados são etapas decisivas para o desenvolvimento das ideias a respeito da realidade estudada.

Vale ressaltar que o observador, ao contatar os sujeitos da pesquisa, deve saber o momento certo de questionar para que não haja assédio ou interferência nas ideias. Dependendo dos questionamentos, os participantes podem ficar constrangidos e acabar por não colaborarem com o progresso da pesquisa.

A observação participante pode ser uma estratégia para a percepção e resolução de problemas que, porventura, venham a ocorrer na sala de aula. Marques (2016, p. 278) afirma que há muitas possibilidades de esse tipo de observação ajudar no ambiente escolar:

[...] Por exemplo, em investigações sobre processos de ensino-aprendizagem na escola básica, onde o pesquisador pode ser o próprio professor; na gestão escolar, cujo pesquisador convive com os gestores da escola e outros membros da comunidade escolar na perspectiva da gestão democrática; na escola do campo, na qual o pesquisador precisa apreender o papel da comunidade dentro de determinada espacialidade; nas instituições socioeducativas, onde é importante o educador conhecer as histórias de vidas dos adolescentes em conflito com a lei; nas escolas indígenas e quilombolas, nas quais o pesquisador deve conhecer as formas de transmissão dos saberes tradicionais; enfim, são inúmeros os espaços sociais nos quais a “observação participante” pode ajudar a compreender de forma aprofundada como se constituem os processos educativos e como atuam seus sujeitos.

Na pesquisa acadêmica, a observação participante vem contribuindo positivamente para que os estudos na área da educação tenham resultados, pois nela o pesquisador interage de forma a colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente natural, devendo sempre olhar a si próprio como forma de autoavaliação.

Para direcionar a realização deste estudo, foram estabelecidas como procedimentos investigativos a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa e algumas particularidades da pesquisa-ação e da observação participante.

Para o recolhimento de dados, análise e interpretação de realidades foram utilizados os questionários (APÊNDICE A e B) aplicados aos alunos do 9º anos do ensino fundamental da escola em que a pesquisadora leciona. O primeiro (APÊNDICE A), teve como finalidade fornecer uma diagnose para compreender a percepção que os alunos tinham com relação à escrita e aos gêneros; o segundo (APÊNDICE B), aplicado ao final da sequência didática, objetivou verificar como foi a experiência dos estudantes com a escrita pessoal.

### 3.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

A escola em que a pesquisa aconteceu disponibilizou em 2020 910 vagas entre os turnos matutino e vespertino para atendimento aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio do município de Alto Rio Novo - Espírito Santo.

De acordo com dados do PDI<sup>1</sup>, o índice de evasão em 2019 foi de 11% e o de reprovação 5%. Nesse mesmo documento, há a perspectiva de que em 2020 esses números caíam ainda mais. Para isso, a escola descreve ações interventivas como: despertar nos alunos o interesse pela escola por meio de atividades culturais e/ou trabalhos de pesquisa que considerem a realidade do aluno, bem como sua participação ativa na construção do conhecimento e buscar o envolvimento do Conselho Tutelar e Ministério Público, por meio de palestras e outras ações.

O trabalho com a leitura e a escrita também é contemplado dentro das ações propostas no documento. É o que se percebe na descrição de um dos objetivos que discute o ensino, que é desenvolver projetos de leitura e escrita com o objetivo de melhorar a caligrafia, concordância e regência das produções textuais dos alunos. É importante reconhecer que, quando a equipe escolar dá importância ao trabalho de leitura e escrita na escola, tem-se, *a priori*, a garantia da evolução e de melhora de todo o processo de ensino aprendizagem.

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, que estão na faixa etária de 14 a 16 anos. Eles são moradores dos vários bairros que formam a cidade de Alto Rio Novo, e a maioria estuda nesta escola desde o 6º ano. Esses alunos são provenientes das famílias que habitam o centro e as periferias da cidade – no entanto, essa integração nunca trouxe problemas de convivência na sala de aula.

Há, entre eles, um profundo respeito pela diversidade, pois dialogam com o pedagogo e com o diretor quando suspeitam ou presenciaram casos de *bullying* ou preconceito racial. Tal característica torna positivo o trabalho com a pluralidade de

---

<sup>1</sup> Fonte: PDI (2019) – Plano de Desenvolvimento Institucional – da escola pesquisada.

ideias que a escola desenvolve. Contudo, às vezes, exageram no tom de voz e não conseguem perceber o momento oportuno de ouvir e falar. Isso não ocasiona problemas com indisciplina, pois, quando são interpelados, atendem prontamente.

Os adolescentes, em diversos momentos de sua vida familiar, escolar ou social, apresentam-se ansiosos com relação aos sentimentos e emoções que vivem no ambiente familiar e social, e isso acaba se refletindo no ambiente escolar. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 62) esclarece que as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias. Por vezes, ouvem-se os alunos dos 9ºs anos reclamarem que têm dificuldade de concentração porque estão ansiosos e que, às vezes, por isso, têm um rendimento insatisfatório nas disciplinas.

O trabalho com a leitura é realizado durante o ano letivo em todas as salas por meio de projetos transdisciplinares no decorrer dos trimestres. Contudo, a biblioteca da escola não é organizada de forma a atrair a atenção dos estudantes para a leitura. É comum ouvirem-se reclamações dos alunos dos 9ºs anos sobre a inutilidade da biblioteca.

Quando são estimulados a produzirem textos, alguns ainda dizem que não sabem fazê-los. A escrita continua sendo um desafio para esses jovens, pois nem sempre sabem expor no papel suas ideias, sentimentos ou emoções.

O parecer número 4.283.428 do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) aprovou o projeto de pesquisa, dando, dessa forma, respaldo à aplicação dos questionários (APÊNDICE A e B) como instrumentos de recolhimento de dados bem como a interpretação dos resultados obtidos.

### **3.2.1 Dados iniciais: questionário sobre o perfil de escrita dos alunos**

A técnica de recolhimento de dados utilizada nesta pesquisa para análise e investigação dos dados iniciais foi o questionário sobre escrita (APÊNDICE A) aplicado aos alunos dos 9ºs anos da escola em que a pesquisadora leciona. Esse questionário teve como objetivo fornecer um diagnóstico para compreender a

percepção que os alunos têm com relação à escrita e, também, do trabalho de produção textual que a escola já tem realizado.

A ideia de elaboração deste questionário surgiu, inicialmente, da necessidade de saber o que pensam os participantes da pesquisa sobre a escrita no ambiente escolar e fora dele. Nem sempre os professores têm um real conhecimento de quais habilidades linguísticas os alunos já possuem para escrever textos, visto que não há uma preocupação contínua em realizar um diagnóstico dos conhecimentos assimilados sobre a escrita de um ano/série para o outro/outra seguinte.

Na construção do questionário sobre escrita foram elaboradas questões que versavam, inicialmente, sobre os ambientes em que os alunos gostam de escrever, bem como se gostam de escrever fora do ambiente escolar. Quanto ao trabalho com os gêneros, observou-se, ao elaborar os questionamentos, quais seriam os preferidos dos estudantes. Foi dada, também, a possibilidade de se expressarem sobre o desejo de escrever sobre si mesmos e se gostariam de compartilhar aquilo que escrevem com colegas e professores.

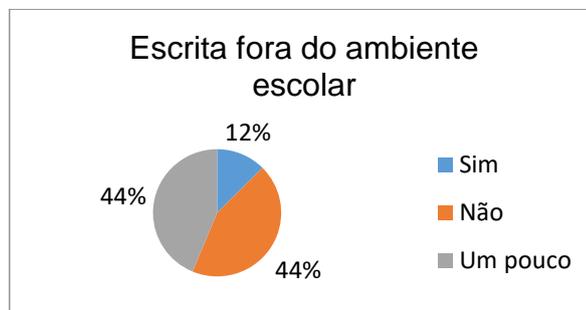
O questionário aplicado na escola (APÊNDICE A), cenário deste estudo, foi respondido por 32 alunos do 9º ano do turno vespertino. A professora regente da sala é também a pesquisadora deste estudo e trabalha há mais de 10 anos na unidade de ensino onde a pesquisa foi realizada.

A princípio, ficou claro para os alunos que não haveria a necessidade de se identificarem no questionário e isso fez com que ficassem mais à vontade para responder às questões propostas. Previamente, a professora conversou com os estudantes sobre a necessidade de que respondessem o questionário e também sobre o objetivo das indagações ali propostas. Todos os alunos se prontificaram a responder e, quando tinham que justificar as respostas de forma discursiva, perguntavam se somente a professora iria ler aquelas justificativas.

O questionário, os resultados e uma análise acerca das respostas e justificativas que os alunos apresentaram são descritos a seguir.

### 3.2.2 Relatório dos resultados obtidos por meio da aplicação de questionário sobre o perfil da escrita

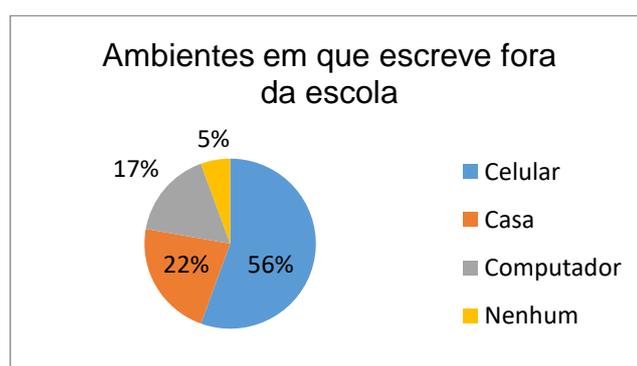
Gráfico 1 – Você gosta de escrever textos fora do ambiente escolar?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os dados do gráfico comprovam a ideia de que a maioria dos estudantes só considera como atividade de produção escrita aquela realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (2008, p. 72) assim define texto “[...] uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato histórico”. Mediante a afirmação do linguista de que o texto é a forma mais importante de se comunicar, nota-se que a maior parte dos alunos não se apropriou, ainda, da concepção de texto, visto que não conseguiram imaginar que um bate-papo nas redes sociais é, também, texto.

Gráfico 2 – Em quais ambientes (meios digitais ou não), fora da escola, você escreve?

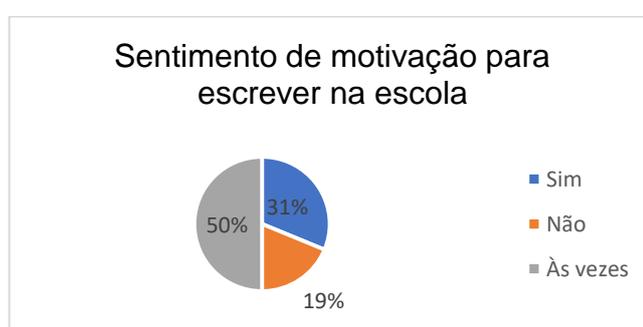


Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O segundo questionamento refere-se aos ambientes em que o aluno escreve e considera-se que, quando os participantes assinalaram *casa*, justificaram em seguida que se trata da escrita em *diários* pessoais ou participativos, folhas em branco de cadernos antigos e agendas de amizades.

Pode-se comprovar pelos dados do gráfico acima que, com o advento da *internet* na contemporaneidade, a escrita pelos meios digitais tem sido a mais utilizada por jovens e adolescentes. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 202) reflete que “[...] essa escrita virtual tende a certa informalidade, menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo”, então, a possibilidade de se comunicar ou de obter informações de forma mais rápida pelas redes sociais é maior. Ademais, a oportunidade de poder conversar sem precisar se locomover para chegar ao interlocutor torna as interações práticas e habituais.

Gráfico 3 – Você se sente motivado, na escola, para escrever?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Sobre a escola motivar os alunos a escreverem, observa-se pelas respostas que nem sempre as práticas de escrita desenvolvidas na sala de aula conseguem despertar o desejo de produzir textos. O caráter criativo, imaginário e lúdico que deve reger os momentos de produção textual nem sempre é trabalhado nas aulas do ensino da escrita. Sobre isso, Geraldi (2012, p. 64) evidencia que “[...] qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?”.

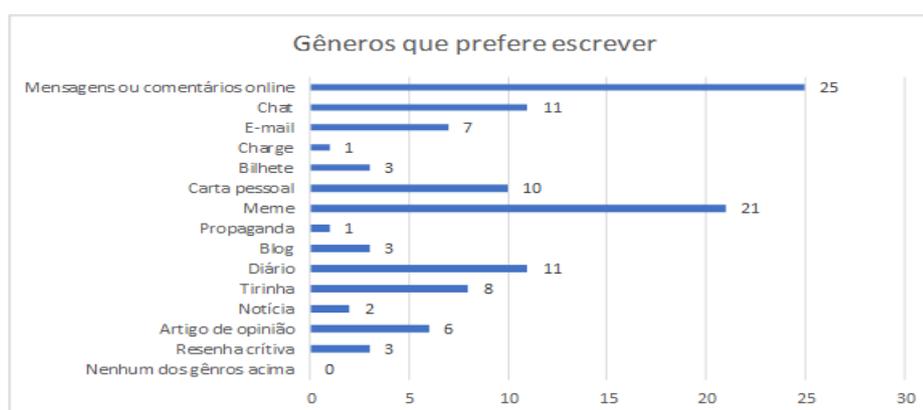
Nesse questionamento, ao justificarem suas respostas, alguns alunos expressaram que o professor apenas avalia a produção textual feita pelos alunos para a atribuição de nota. Outros afirmaram que a figura do professor como incentivador é importante para que os alunos se sintam motivados a escrever.

Outras justificativas demonstram a preocupação com a leitura, letra, caligrafia e, o mais instigante, com o reconhecimento de que a escrita é necessária para tudo na escola. Por fim, alguns estudantes atestam que escrever é bom – para esses, a experiência com a escrita é motivada de forma prazerosa e interessante.

A cobrança de se produzirem todos os gêneros propostos no currículo escolar também foi colocada como justificativa, uma vez que os alunos se sentem obrigados a se tornarem *escritores*. No entanto, os objetivos a serem alcançados nas aulas de escrita de textos devem ser o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas necessárias para um processo comunicativo melhor e eficaz.

Gráfico 4 – Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual prefere escrever?

Assinale quantos desejar.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As respostas sobre quais gêneros preferem escrever para se comunicar ao longo do dia demonstram a simpatia dos alunos pela comunicação eletrônica. Os gêneros mensagens e comentários *online* e os memes, que propõem uma interação altamente participativa e expositiva e que quase não são trabalhados em sala, são os preferidos, pois totalizam 25% das respostas.

Em contrapartida, os gêneros usualmente trabalhados em sala de aula não estão entre os “queridinhos” dos alunos. A propósito disso, Marcuschi (2008, p. 198) afirma que: “[...] vale indagar-se se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um *e-mail* e outros gêneros do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição”. Nota-se, assim, a urgência em investimentos do poder público em tecnologia para que seja dado um maior enfoque aos gêneros virtuais e, dessa forma, sejam mais e melhor trabalhados na sala de aula.

Gráfico 5 – Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual(is) dele(s) você gosta de escrever.



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quando os alunos são indagados sobre os gêneros propostos pela BNCC (BRASIL, 2018) para estudo e produção textual no 9º ano do ensino fundamental, percebe-se que não existe uma preferência, pois 12% afirmaram que não gostam de escrever os gêneros indicados. Nota-se que, nesta relação, foram incluídos gêneros que, costumeiramente, os livros didáticos trazem para estudo e produção e, propositalmente, não foi relacionado texto algum da esfera digital, que, no caso, é hoje muito utilizada por jovens e adolescentes para se comunicarem.

A exceção aqui é a escolha pela escrita de poemas por alguns estudantes. Essa preferência pode estar relacionada ao caráter subjetivo da linguagem poética e, também, à possibilidade de utilização da primeira pessoa para se expressarem.

Gráfico 6 – Você gostaria de escrever textos, informações, ou até mesmo poesia, contos, sobre você mesmo (quem é, do que gosta, o que sente, como é sua rotina, etc.)?



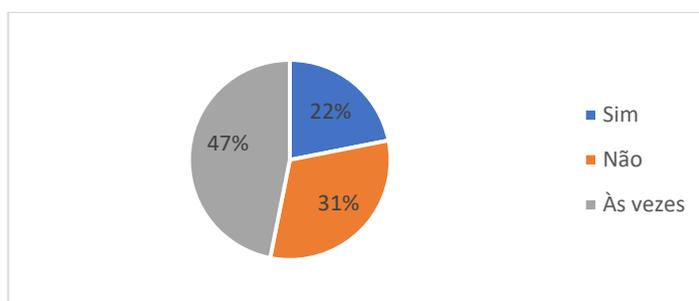
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Falar de si mesmo ainda é um desafio para muitos jovens e adolescentes. É o que demonstra o Gráfico 6, em que 55% dos alunos responderam que não gostariam de

escrever textos que falassem de si mesmos. A exposição dos sentimentos é um dos principais entraves enfrentados pelos alunos que, aliás, não estão sozinhos, pois muitos adultos também têm problemas com a exposição escrita daquilo que sentem. O medo de não serem compreendidos no processo de interlocução acaba sendo um dos principais receios.

A resposta dada pelo último grupo (depende do dia) remete à ideia de que, para escrever sobre si mesmo, é necessário que se esteja vivendo uma situação conflituosa, como afirma Lejeune (2014) no seu estudo sobre a escrita em *diários*.

Gráfico 7 – Você acha que, de forma geral, você escreve bem?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A avaliação da produção escrita, geralmente feita e centrada na forma que o professor deseja que o aluno escreva, torna o paradigma avaliativo ineficiente. Na maioria dos casos, não é dada a possibilidade de reescrita do texto produzido por meio de uma análise linguística ou semântica. Isso pode ser comprovado, também, pela segunda resposta dada, em que 31% respondem que, de forma geral, não escrevem bem.

Alguns alunos, ao justificarem que, às vezes, escrevem bem, demonstraram os mais variados desafios para produzir textos e, a maioria deles está relacionada aos aspectos da cobrança por parte do professor de que se use a norma culta da língua. Outros afirmaram que nem sempre escrevem bem porque têm desvios e, lideraram, nessa justificativa, os ortográficos.

A questão da cobrança da escrita de todos os gêneros ensinados na sala de aula também é ressaltada nas justificativas dadas nesse questionamento. Muitos estudantes afirmaram que, às vezes, conseguem escrever bem determinados gêneros porque se sentem motivados para produzir textos em alguns momentos. Não se leva em conta, em muitos casos, a inspiração para a escrita; também, é

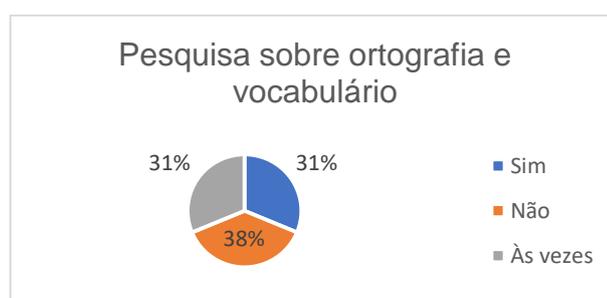
importante observar o argumento de alguns alunos, quando afirmam que o que escrevem não satisfaz o professor.

Os alunos que responderam que não escrevem bem justificaram argumentando que têm muitos desvios ortográficos ao escrever. Tal resposta advém, principalmente, das cobranças impostas ao aluno pelo professor do uso de regras gramaticais na prática da produção de textos. A inspiração fica relegada ao segundo plano, pois o imperativo do professor para que a primeira escrita de um determinado gênero seja sem desvios ortográficos acaba cerceando o processo de fruição. Nesse sentido, a produção textual acaba sendo um *calvário* para o aluno, pois, na maioria das vezes, ele ainda não domina algumas regras de ortografia para uma adequada escrita.

Dificuldades de leitura ou até mesmo defasagem do processo de alfabetização também foram motivos para que alguns alunos justificassem que têm dificuldade para escrever ou que sua escrita seja ruim. Diante disso, faz-se necessária uma maior atenção quanto a essas defasagens observadas nestas respostas.

Os alunos que justificaram que escrevem bem (21%) o fazem, em ampla maioria, porque dominam a ortografia e conhecem as normas gramaticais ou porque escrevem com coerência. Tal ideia corrobora o posicionamento de alguns professores de que os estudantes só escreverão bem se dominarem a norma culta da língua. Outros justificaram que escrevem bem porque gostam de escrever e ler, essa compreensão torna-se um importante avanço no desenvolvimento de habilidades e competências para a prática de produção escrita, pois, por meio da leitura, pode-se abrir caminho para o desejo de escrever.

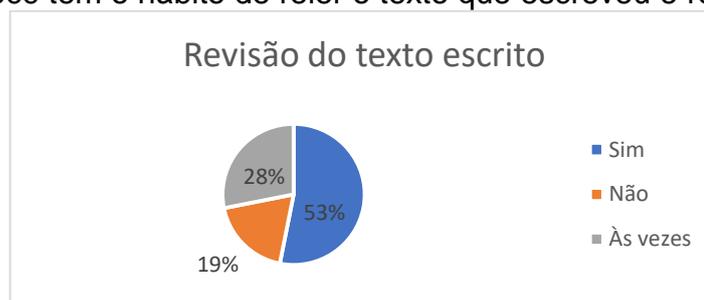
Gráfico 8 – Quando escreve, você costuma fazer pesquisa em dicionário, gramática ou internet para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e vocabulário?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Observa-se, neste caso, que não há uma preocupação da maioria dos alunos em conferir se a escrita está de acordo com os padrões da gramática normativa ou se os significados e os sinônimos das palavras do texto que escreveram estão adequados. Contudo, é possível que estes alunos utilizem para produzir textos os conhecimentos assimilados pelo uso contínuo da língua baseado num processo reflexivo da linguagem.

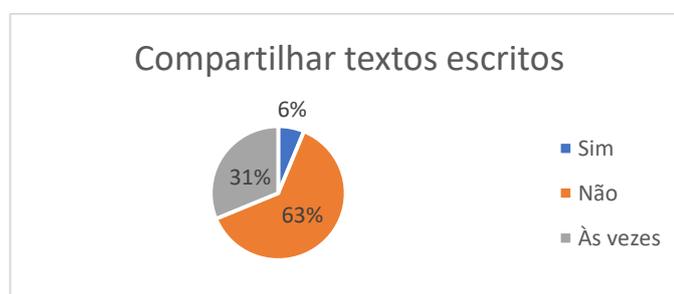
Gráfico 9 – Você tem o hábito de reler o texto que escreveu e revisar a escrita?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Quando os alunos são questionados se revisam o texto que escreveram, a maioria responde que retomam seus escritos. Essa leitura realizada pelo aluno após a escrita, ao ser incentivada e direcionada pelo professor, pode proporcionar um processo reflexivo e contínuo da prática de escrita de textos, uma vez que há nesse momento a leitura e compreensão daquilo que foi escrito, favorecendo assim o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e, principalmente, de escrita.

Gráfico 10 – Gosta de compartilhar os textos que escreve com os colegas e professores?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nesta questão, a maioria apresentou como justificativa a vergonha e o medo de compartilhar e de não ser compreendida pelos amigos. Isso demonstra, como já se refletiu anteriormente, as inquietações que o autor de textos tem em relação aos seus interlocutores, que, no contexto escolar, são os professores e os colegas de

classe. Estes podem querer ridicularizar ou tentar rebaixar a imagem de quem escreve, devido à ocorrência nos textos de erros ortográficos ou porque as ideias escritas não estão concatenadas.

Os alunos que afirmaram que, às vezes, gostam de compartilhar os textos que escrevem colocaram como justificativas para isso o medo da exposição dos pensamentos e dos sentimentos, pois a maioria sente vergonha, acha que o texto está ruim ou não gosta de demonstrar o que está sentindo.

A avaliação, centrada na figura do professor, ainda é importante para alguns alunos, observou-se isso na justificativa de alguns estudantes quando afirmaram que gostam de ouvir do professor se o texto ficou bom ou não. Para eles, as aulas de produção de textos vêm sendo uma forma consistente de melhorar a escrita.

Os alunos que afirmaram gostar de compartilhar os textos que escrevem justificaram que apreciam receber elogios e que escrever é a melhor forma de se expressarem. Atentando-se para essa última justificativa, percebe-se que alguns reconhecem que não é só pela oralidade ou pelos meios virtuais que podem se expressar, mas também por meio do texto escrito. Isso corrobora a ideia defendida nesta pesquisa de que a escrita pode ajudar a aliviar as dores ou as emoções contraditórias pelas quais o aluno passa.

No intuito de incentivar a escrita, propõe-se a seguir a aplicação de sequência didática para os alunos da turma pesquisada sobre a escrita pessoal no gênero *diário*.

#### 4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O ensino da produção textual por meio dos gêneros nas aulas de língua portuguesa é um importante recurso de aquisição das habilidades linguísticas de que o aluno necessita para que possa participar de um ato comunicativo. Esses mecanismos da língua são essenciais para a materialização de atividades de linguagem, pois, de acordo Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), funcionam como um campo de interação entre o sujeito e o meio e responde a um motivo de representação-comunicação.

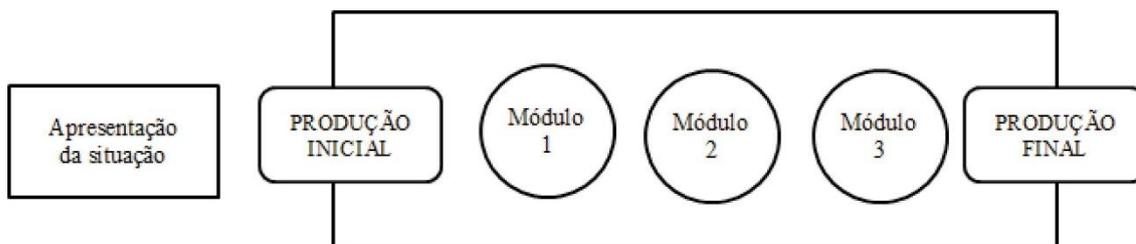
A BNCC (BRASIL, 2018, p. 138) traz a proposição do ensino da língua por meio dos gêneros como uma forma de ampliar o conhecimento dos alunos nas várias possibilidades de atuação da linguagem que já conhecem e, também, na busca por novas oportunidades de uso de atividades linguísticas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o ensino dos gêneros por meio do procedimento *sequência didática*. Essa metodologia é definida por esses teóricos como um trabalho docente em torno de um agrupamento de atividades escolares organizadas de maneira sistemática sobre um gênero oral ou escrito. Esse conjunto de exercícios tem a finalidade de oportunizar aos alunos práticas de linguagem novas e dificilmente domináveis sem um estudo pormenorizado de estruturas e funcionalidade dos gêneros.

A divisão por módulos em uma sequência didática possibilita maior organização e orientação do trabalho com os gêneros, visto que muitos textos orais ou escritos ainda não são conhecidos dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A possibilidade de construção de conhecimento por meio dos estudos das particularidades do gênero *diário* pode proporcionar um aprendizado contextualizado. A variação de atividades de linguagem que a modularidade da sequência didática proporciona, torna o ensino e a discussão sobre as particularidades desse gênero mais simplificadas. Desse modo, o aluno pode compreender melhor como é o trabalho de escrita em páginas de *diário*.

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Na produção final, o estudante terá a oportunidade de colocar em prática tudo o que aprendeu durante o trabalho dos módulos. Essa escrita, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), permite ao aluno e ao professor a elaboração de pontos essenciais das aprendizagens efetuadas, propiciando eventuais retornos a instrumentos mal assimilados durante o processo.

Por meio da proposição de trabalho com a sequência didática de leitura e escrita do gênero *diário* na sala do 9º ano do ensino fundamental, serão apresentados para os participantes da pesquisa textos sobre a escrita em primeira pessoa e páginas de *diário*. Esses momentos ocorrerão por meio de rodas de leitura e de reflexão, discussão com apresentação de ideias e pesquisa sobre o contexto histórico e sociais em que as diaristas Anne Frank e Carolina Maria de Jesus estavam envolvidas quando escreveram seus *diários*.

As propostas de produção de páginas de *diário* serão apresentadas depois das discussões e reflexões nas atividades de leitura. Sobre o trabalho com as produções textuais, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 80) expõe que:

[...] Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas.

Portanto, as proposições de produção de textos serão aplicadas de forma contextualizada aos textos discutidos e analisados anteriormente pelos participantes da pesquisa.

A sequência didática nesta pesquisa foi idealizada e construída no modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com os gêneros orais e escritos na sala de aula. Este procedimento didático traz como fundamentação as atividades de linguagem, iniciando-se com a apresentação do gênero *diário* e de uma produção inicial, seguindo-se de trabalho com módulos para aprofundamento das características do gênero trabalhado e, por fim, a produção final.

Para tanto, faz-se necessário ressaltar que os objetivos detalhados em cada módulo da sequência didática direcionam especificamente às atividades que os participantes da pesquisa desenvolverão no decorrer das aulas. Já os objetivos especificados na produção inicial e na produção final estão centrados nas propostas e ideias que o professor deseja que os estudantes alcancem ao longo da proposta interventiva.

#### 4.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<b>TÍTULO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A narrativa pessoal como forma de expressão emocional – uma proposta para trabalhar a escrita com o gênero <i>diário</i>.</li> </ul>
<b>PÚBLICO-ALVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos do 9º do ensino fundamental.</li> </ul>
<b>OBJETIVO GERAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer nas páginas de <i>diário</i> a arte de escrever como forma de expressar emoções e sentimentos vivenciados.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o gosto pela escrita por meio de estudo, análise e compreensão do gênero <i>diário</i>;</li> <li>• Comparar a escrita em páginas de <i>diário</i> com outros gêneros para assim perceber o que diferencia o <i>diário</i> de outros textos;</li> <li>• Identificar as características do gênero <i>diário</i>, tais como a finalidade, a estrutura e os aspectos da vida humana que podem instigar a escrita de um <i>diário</i>;</li> <li>• Identificar formas pronominais e verbais que caracterizam a escrita</li> </ul>

<p>narrativa em primeira pessoa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o caráter intimista da escrita em <i>diários</i> e o caráter público da escrita em <i>blogs</i>;</li> <li>• Desenvolver a escrita em páginas de <i>diário</i>.</li> </ul>
<p><b>DURAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 aulas de 55 min.</li> </ul>
<p><b>AVALIAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propõe-se para esta sequência didática uma avaliação processual que acontecerá por meio de observação e de conversas realizadas durante as atividades de discussão e de escrita.</li> </ul>

#### 4.1.1 Introdução e Produção inicial

<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação das obras <i>O diário de Anne Frank</i> e <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, de Carolina Maria de Jesus;</li> <li>• Leitura de página de <i>diário</i> para que os alunos identifiquem na sua estrutura a escrita pessoal como expressão emocional;</li> <li>• Discussão sobre os elementos constitutivos do gênero <i>diário</i> (data, vocativo, entrada e tema);</li> <li>• Produção textual individual de uma página de <i>diário</i>;</li> <li>• Discussão sobre a destinação das páginas de <i>diários</i> que foram produzidas.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar aos alunos os diários a fim de que conheçam suas principais funções: expressão e deliberação como manifestação de sentimentos e emoções;</li> <li>• Orientar a produção de uma página de <i>diário</i> que pode ser, neste momento inicial, uma ideia substanciada;</li> <li>• Avaliar as habilidades e as dificuldades dos alunos para a produção escrita do gênero proposto.</li> </ul>
<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 aulas de 55 minutos.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Datashow</i>, folhas de papel, lápis, canetas de cores variadas e os livros <i>Diário de Anne Frank</i> e <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos produzidos serão avaliados com o propósito de contribuir para o desenvolvimento da proposta de intervenção didática.</li> </ul>

O primeiro momento da sequência didática é a apresentação da situação inicial em que será exposto aos alunos o gênero *diário*. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ressaltam que essa parte introdutória proporciona aos estudantes as informações essenciais para que entendam o projeto comunicativo proposto e a aprendizagem de linguagem à qual está vinculada.

Bakhtin (2011, p. 289) afirma que os recursos linguísticos lexicais, morfológicos e sintáticos são isentos de sentido quando são utilizados apenas como recursos da língua, pois, nesse caso, não se referem a nenhuma realidade discursiva concreta. Nesse sentido, a atividade de linguagem escrita nas páginas de *diário* que os participantes produzirão deve ser entendida, *a priori*, como um sistema de ação em que se utilizarão ações e estruturas linguísticas que conhecem e dominam no momento da execução dessa primeira produção, podendo, às vezes, essas estruturas linguísticas serem vazias de sentido, uma vez que os estudantes podem não conhecê-las de forma abrangente.

Portanto, no projeto inicial não se deve exigir do aluno uma produção completa, mas, sim, uma versão escrita simplificada, pois, na realidade, trata-se do primeiro contato dele com o gênero *diário*. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), a produção inicial:

[...] começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando dos instrumentos de linguagem próprio ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

A apresentação das imagens das capas das obras *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, bem como a leitura de um breve trecho da biografia das autoras, fazem parte deste primeiro momento e servem como estímulo para este contato inicial dos alunos com o gênero *diário*.

Figura 2 – Slide: Imagem da capa de *O diário de Anne Frank*



Fonte: Elaborado pela autora (2020) baseado em Frank (2019b)

Quadro 1 – Transcrição da quarta capa de *O diário de Anne Frank*

No auge da Segunda Guerra Mundial uma garota ganha em seu aniversário de 13 anos um caderno de autógrafos. Tinha um fecho, capa dura de tecido xadrez vermelho e branco. O nome da garota era Anne Frank e ela gostava muito de escrever. Por isso, transforma o caderno em um diário. Menos de um mês depois, Anne, a irmã Margot e os pais vão para um esconderijo secreto, onde passam mais de dois anos, com outras quatro pessoas, para não serem enviadas para um campo de concentração. Os nazistas acham o esconderijo e o grupo não escapou ao holocausto. Anne, que era judia, morreu pouco antes de fazer 16 anos. Porém, o diário onde foram narrados os momentos sobre a vida de Anne Frank e os acontecimentos vivenciados no anexo secreto sobreviveu ao tempo. Foi publicado pela primeira vez em 1947 e se tornou um dos livros mais lidos do mundo, traduzido para mais de 60 idiomas.

Figura 3 – Slide Imagem da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*



Fonte: Elaborado pela autora (2020) baseado em Jesus (2014)

Intitulado de “Literatura e a fome”, o trecho de Jesus (2014, p. 194) a seguir resume a história de vida da escritora e catadora de papel Carolina Maria de Jesus:

Ao escrever um diário Carolina Maria de Jesus acabou por traçar um painel da luta dos moradores da favela pela sobrevivência. Mais do que isso, com sua linguagem simples e objetiva, a que os erros gramaticais apenas conferem maior realismo, atingiu momentos de grande lirismo e força expressiva, inscrevendo-se, sem sombra de dúvida, na história da literatura brasileira.

Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais, por volta de 1914. Foi empregada doméstica em São Paulo, onde, mais tarde, passou a catar papel e outros tipos de lixo para sobreviver. Em reportagem sobre a favela do Canindé, onde vivia Carolina, o repórter Audálio Dantas a conheceu e descobriu que ela escrevia um diário.

Surpreso com a força do texto, o jornalista mostrou-o a um editor. Uma vez publicado, o livro trouxe fama e algum dinheiro para Carolina, mas não o bastante para escapar à pobreza. Quase esquecida pelo público e pela imprensa, a escritora morreu em um pequeno sítio na periferia de São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977.

O exercício seguinte é a apresentação de uma página de *diário* da obra *O diário de Anne Frank* para os estudantes por meio de roda de leitura na biblioteca. Este momento proporciona aos alunos o primeiro contato com a escrita narrativa em diários.

#### Quadro 2 – Transcrição das páginas 18 e 19 de *O diário de Anne Frank*

##### SÁBADO, 20 DE JUNHO DE 1942

Durante uns dias não escrevi nada, porque quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Tenho uma sensação especial ao escrever o meu diário. Acho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma garota de treze anos. Mas, na realidade, tudo isso não importa. Gosto de escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos.

O papel é mais paciente do que os homens. Era nisso que eu pensava muitas vezes quando, nos meus dias melancólicos, punha a cabeça entre as mãos sem saber o que fazer comigo. Ora queria ficar em casa, ora queria sair, e a maior parte das vezes, ficava sem sair do lugar. Sim, o papel é mais paciente! E não tenciono mostrar esse caderno com o nome pomposo de diário para alguém. A não ser que um dia venha a ter um tal grande amigo ou grande amiga.

De resto, a mais ninguém pode interessar o que vou escrever. E pronto! Cheguei ao ponto principal de todas essas considerações: não tenho uma verdadeira amiga! Vou me explicar melhor, pois ninguém pode compreender que uma garota de treze anos se sinta só. É mesmo estranho. Tenho pais simpáticos e bons, tenho uma irmã de dezesseis anos, uns trinta conhecidos ou o que se chama de amigos. Tenho uma legião de admiradores que me fazem todas as vontades. Na aula, eles olham meu rosto com um espelinho de bolso e só se dão por satisfeitos quando eu rio. Tenho parentes, tias e tios muito simpáticos, uma casa bonita e, pensando bem, não me falta nada, senão uma amiga! Com todos os meus numerosos conhecidos, só consigo fazer bobagens ou falar sobre coisas banais. Pode ser que essa falta de conhecimento seja defeito meu. Mas não há nada a fazer e lamento não poder mudar as coisas.

Por tudo isso é que escrevo um diário. É para eu fazer de conta que tenho uma grande amiga. A este diário, que vai ser minha grande amiga, vou dar o nome de Kitty.

Seria incompreensível a minha conversa com a Kitty se eu não contasse primeiro a história da minha vida, embora sem grande vontade.

Fonte: Frank (2019b)

Após a leitura, os alunos devem ser convidados a participar de um momento de discussão sobre o assunto abordado por Anne na página de *diário* lida, ressaltando a entrada (primeiro parágrafo) em que a narradora expõe seus motivos para escrever; também, nesse momento, o professor deve instigar a atenção dos alunos para que observem a estrutura textual e como ela se apresenta em uma página de *diário*. Dessa forma, eles perceberão que a data está centralizada, que existe uma divisão do texto em parágrafos e que a narradora escolhe um destinatário fictício.

A próxima atividade de linguagem desta apresentação da situação inicial deve ser a produção de uma página de *diário*. Os alunos são convidados a produzir um texto a partir dos conhecimentos advindos da leitura e discussão realizada na biblioteca. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa primeira produção é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem na sequência, pois constitui, nas práxis, um momento de tomada de consciência do gênero estudado.

Para finalizar, o professor deve propor uma reflexão sobre qual será, a princípio, a destinação das páginas de *diário* produzidas pelos alunos.

#### 4.1.2 Módulo 1 – Apropriando-se do tema: A escrita pessoal em *O diário de Anne Frank*

<b>Módulo I – Apropriando-se do tema: A escrita pessoal em <i>O diário de Anne Frank</i></b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura circular das páginas 17 e 114 de <i>O diário de Anne Frank</i>;</li> <li>• Discussão sobre a escrita em primeira pessoa.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar nas páginas de <i>diário</i> lidas o tema gerador da sequência didática;</li> <li>• Reconhecer as características singulares da escrita em primeira pessoa nas páginas de <i>diário</i> analisadas.</li> </ul>
<b>Duração</b>	2 aulas de 55 minutos.
<b>Recursos</b>	Cópias de páginas de diário de <i>O Diário de Anne Frank</i> , folhas de papel, lápis e canetas de várias cores.
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

Os traços da escrita pessoal que são percebidos em *O diário de Anne Frank* pela utilização de pronomes e verbos flexionados na primeira pessoa, conforme explica Lejeune (2014), torna a escrita da narradora subjetiva e, ao mesmo tempo, evoca o confidencial. Ao se escrever na primeira pessoa, fica compreensível para o próprio escritor a intenção em expressar suas experiências pessoais, prevalecendo as reflexões sobre aquilo que foi sentido e vivido.

A produção narrativa em páginas de *diário* constitui um movimento de interiorização em que o escritor não é mais um confessor e sim um confidente. Este tipo de escrita não deve atender aos apelos de que o diarista se puna ou se rebele ou até mesmo sinta vergonha de escrever aquilo que sente ou vivencia. Ao contrário, ela deve ser entendida e exemplificada para os alunos como uma amiga confidente, ou seja, aquela que acolhe sem criticar ou menosprezar os atos e sentimentos de quem escreve.

Para início das discussões sobre a escrita pessoal neste módulo propõe-se a leitura dos seguintes textos que devem ser trabalhados por meio de rodas de leitura e que oferecerá aos alunos momentos de fruição e de prazer.

#### Quadro 3 – Transcrição da página 17 de *O diário de Anne Frank*

##### Texto 1

##### **DOMINGO, 14 DE JUNHO DE 1942**

Na sexta-feira acordei às seis horas. Pudera, não é para estranhar, afinal era meu aniversário! Mas não queriam que eu me levantasse tão cedo e tive de dominar minha curiosidade até as seis e quarenta e cinco. Depois não me segurei mais. Corri até a sala de jantar, onde Moortjen, o nosso gatinho, me cumprimentou com muita festa. Depois das sete falei com meus pais e fui com eles para a sala e olhei meus presentes. Foi você, meu diário, que vi primeiro. Era, sem dúvida, o presente mais lindo. Ganhei flores também. Rosas e peônias. Mais tarde, recebi mais flores.

Papai e mamãe me deram muitos outros presentes e os amigos também me mimaram muito naquele dia. Ganhei um jogo chamado “Câmara Escura”, muitos doces, um jogo de paciência, um broche e o livro “Os Mitos e Lendas Holandesas” de Joseph Gohen, e ainda, “A viagem de férias de Daisy para as montanhas”. Ganhei também presente em dinheiro, que usei para comprar “Mitos Gregos e Romanos”. Muito legal!

Depois, Lies veio me buscar para irmos à escola. Para comemorar, distribuí doces para os professores e colegas e depois tivemos aulas.

Por hoje vou terminar. Estou muito contente em ter você, meu diário.

Fonte: Frank (2019b)

#### Quadro 4 – Transcrição da página 114 de *O diário de Anne Frank*

##### Texto 2

##### **SEXTA FEIRA, 24 DE DEZEMBRO DE 1943**

*Querida Kitty:*

Eu contei muitas vezes que o ambiente aqui depende da nossa disposição. E eu, a esse respeito, estou cada vez pior. Podemos aplicar a frase: “Alegria celeste, tristeza mortal”. Sinto uma “alegria celeste” quando lembro como estou bem aqui em comparação a outros judeus. “Tristeza mortal”... invade-me, sim, quando ouço contar que a vida lá fora continua.

Hoje estive aqui a sra. Koophuis e contou que sua filha corre, pratica esportes, passeia numa canoa com amigos e atua num teatro de amadores.

Não sou invejosa, mas quando escuto falar tais coisas, tenho vontade de tomar parte delas, pelo menos uma vez. Queria me divertir como todos os outros, não ter preocupações, ser feliz, rir! Justamente nesta época tão bonita, em que há as férias do Natal e do Ano Novo, estamos aqui como párias.

Sei que não deveria escrever tais coisas, por parecer que sou ingrata e exagerada. Mas mesmo que pense mal de mim... não posso guardar tudo isso e cito mais uma vez aquela frase que já escrevi: "O papel é paciente!".

Quando chega alguém de fora, ainda com o frescor do cheiro do vento nas roupas e com a cara vermelha de frio, dá vontade de enterrar a cabeça nos cobertores para não pensar sempre no mesmo: "Quando é que poderemos ir lá fora e respirar o ar da liberdade?!". Mas não posso me esconder. Ao contrário, tenho que me mostrar direitinho e corajosa. Porém, os pensamentos não se deixam dominar, vêm e tornam a vir. Quando se está fechada há ano e meio, chegam momentos em que se julga não suportar mais. Ainda que eu seja injusta e ingrata, não sou capaz de negar o que sinto! Queria dançar, assobiar, andar de bicicleta, ver o mundo, gozar a minha juventude, ser livre. Digo isso para você, mas não posso dizer a mais ninguém, porque se todas as oito pessoas aqui no anexo se lamentassem e mostrassem caras infelizes, onde iríamos parar?

Basta! Já aliviei o coração da minha tristeza mortal, e sinto-me melhor.

Sua Anne

Fonte: Frank (2019b)

A seguir, propõem-se alguns questionamentos para auxiliar a discussão sobre a escrita em primeira pessoa:

- A) Os pronomes e as formas verbais utilizadas por Anne Frank no Texto 1 estão em qual pessoa gramatical?
- B) Ao utilizar essas formas pronominais e verbais na escrita da sua página de *diário*, Anne acaba dando um caráter pessoal ou impessoal ao texto?
- C) Em sua opinião, o modo como Anne escreve no Texto 1 facilita ou dificulta narrar sua empolgação com o aniversário e os presentes que iria ganhar.
- D) No texto 2, Anne escreve sobre algumas tristezas que está sentido. Como ela descreve essas tristezas?
- E) Ao utilizar a expressão "o papel é paciente" no Texto 2, Anne resume o que as outras pessoas que moram no Anexo Secreto pensam dela em relação ao desejo de sair e fazer coisas normais que qualquer adolescente da sua idade faria. Que palavras ela utiliza para expressar esses sentimentos que os outros têm em relação a ela nesta situação?
- F) No último parágrafo do Texto 2, Anne afirma que já sente melhor. Ela atribui essa melhora a que fato?
- G) Sublinhe nos Textos 1 e 2, marcas da escrita em primeira pessoa utilizadas por Anne Frank.

#### 4.1.3 Módulo 2 – O *diário* e seus elementos estruturantes como forma de construir a história do seu autor

<b>Módulo II – O <i>diário</i> e seus elementos estruturantes como forma de construir a história do seu autor</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição oral sobre o gênero <i>diário</i> e seus elementos estruturantes e, também, sobre o seu destino como construção da história do autor;</li> <li>• Leitura de página da obra <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>, de Carolina Maria de Jesus.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer contato com o gênero <i>diário</i>, identificando o escritor como próprio destinatário do que escreveu;</li> <li>• Identificar a importância da indicação da data na anotação cotidiana como forma de autenticidade do momento vivido;</li> <li>• Reconhecer os elementos estruturantes do <i>diário</i>: narrador, data, cabeçalho, divisões internas, divisões temáticas e parágrafos;</li> <li>• Analisar na página de <i>diário</i> lida os episódios e/ou temas que seguem um só fio de existência de quem escreve.</li> </ul>
<b>Duração</b>	2 aulas de 55 minutos.
<b>Recursos</b>	Cópias de páginas de <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> e <i>datashow</i> .
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

Lejeune (2014, p. 335) considera que o exercício de escrever em páginas de *diário* é uma meditação em que se pode pensar lentamente, selecionando, podendo, articulando e compreendendo melhor ou menos mal o que acontece com o diarista. Ao dar concretude escrita aos seus pensamentos, o escritor esclarece e toma consciência daquilo que sentiu e que, agora, está no passado, para a partir do presente construir seu futuro.

A imposição da escrita diária neste tipo de gênero não deve existir, apesar de o termo *diário* originar-se etimologicamente da palavra dia. Deve-se priorizar a escrita pessoal como forma de construção da lembrança do autor e não como um relato dos fatos que aconteceram no dia a dia. O suporte para essa escrita, que pode ser um caderno ou folhas soltas, recebe as palavras e as frases, constituindo-se, dessa forma, em um texto que será, em muitos casos, o único destinatário e confidente do

escritor, podendo mais tarde ser lido, relido ou até mesmo rasgado pelo seu autor se assim desejar.

Para suscitar a discussão com os alunos sobre os elementos estruturantes do *diário*, bem como a reflexão deste gênero como construção da memória do escritor dentro da situação de comunicação proposta, tem-se a sugestão de uma exposição oral que consistirá em *slides* que sintetizam algumas ideias sobre a escrita em *diários*. São citações de Lejeune (2014) acerca do *diário* e de seus elementos estruturantes:

Figura 4 – *Slide*: Dar forma ao que é vivido

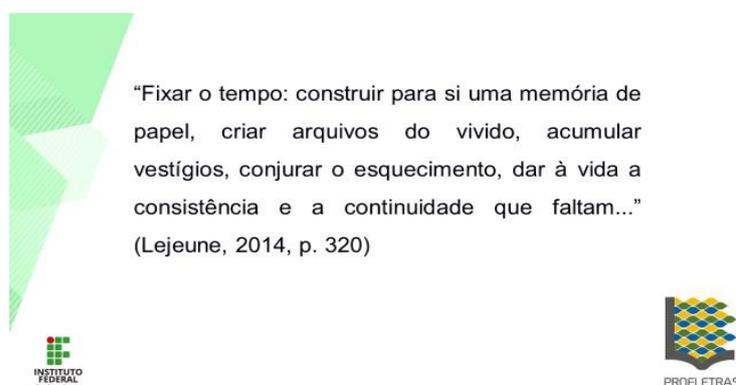


Figura 5 – *Slide*: Sobre as unidades do *diário*

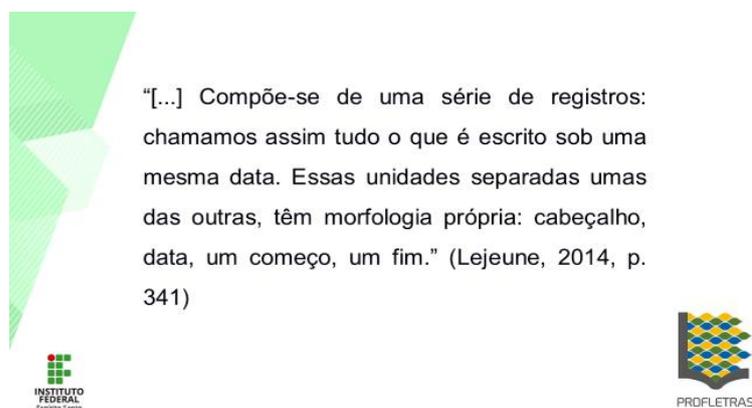
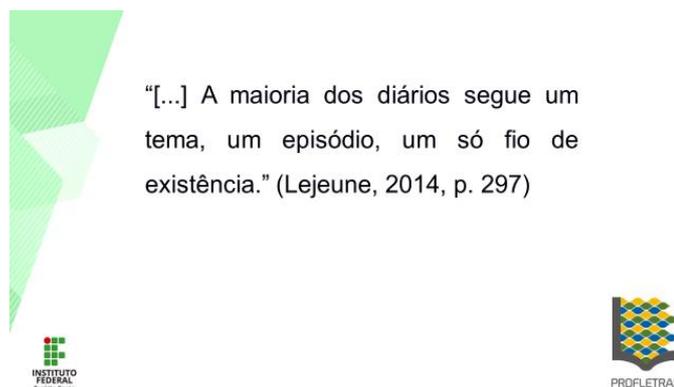
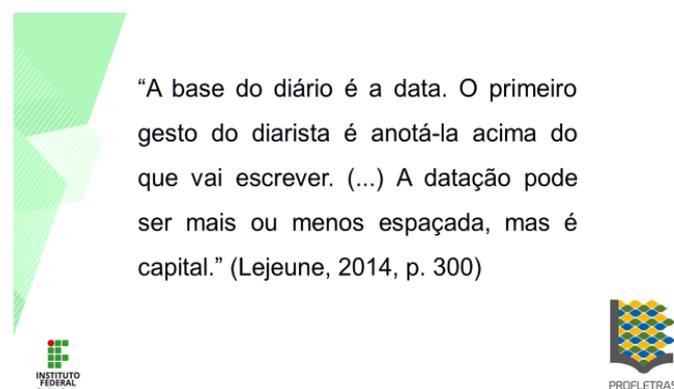


Figura 6 – *Slide*: A temática do diário


“[...] A maioria dos diários segue um tema, um episódio, um só fio de existência.” (Lejeune, 2014, p. 297)

INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo

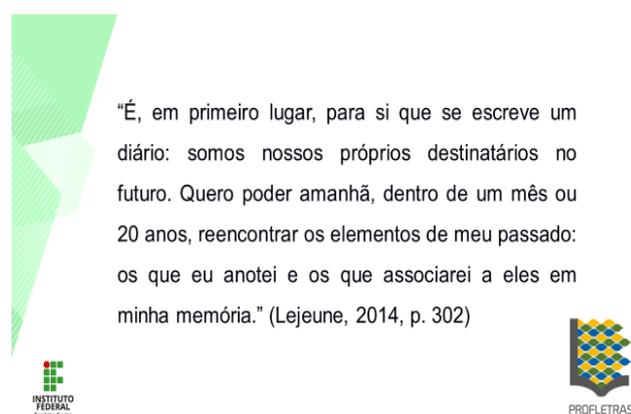
PROFLETRAS

Figura 7– *Slide*: A indicação das datas nas páginas de *diário*


“A base do diário é a data. O primeiro gesto do diarista é anotá-la acima do que vai escrever. (...) A datação pode ser mais ou menos espaçada, mas é capital.” (Lejeune, 2014, p. 300)

INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo

PROFLETRAS

Figura 8 – *Slide*: Destinatário


“É, em primeiro lugar, para si que se escreve um diário: somos nossos próprios destinatários no futuro. Quero poder amanhã, dentro de um mês ou 20 anos, reencontrar os elementos de meu passado: os que eu anotei e os que associarei a eles em minha memória.” (Lejeune, 2014, p. 302)

INSTITUTO FEDERAL  
Espírito Santo

PROFLETRAS

A seguir, propõe-se a leitura circular de uma página de *diário* de o *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e, como atividade seguinte, a identificação nesta mesma página dos elementos estruturantes: o cabeçalho, a data e sua importância no texto, a ideia de fixar o tempo como construção de uma determinada lembrança e o assunto tematizado pela diarista.

Quadro 5 – Transcrição das páginas 30, 31 e 32 de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

**13 de maio** ... Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

... Nas prisões os negros eram bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

... Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles veem as coisas de comer eles brada:  
- Viva mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ilda. Mandei-lhe um bilhete assim:  
- “Dona Ilda peço-te se pode arranjar um pouco de gordura, para eu fazer a sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou a pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com duzentos cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha par fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e o arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!

Fonte: Jesus (2014)

#### 4.1.4 Módulo 3 – *Diário*: a escrita íntima como forma de extravasar emoções e sentimentos

<b>Módulo III – <i>Diário</i>: a escrita íntima como forma de extravasar emoções e sentimentos</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação dos episódios 1 e 2 do <i>Anne Frank vídeo diário</i><sup>2</sup>;</li> <li>• Discussão sobre a escrita em <i>diários</i> como forma de manifestação de sentimentos e emoções do <i>eu</i>;</li> <li>• Discussão sobre o prazer de escrever sobre si mesmo como meio de dar forma ao que se vive e de criar um objeto no qual nos reconhecemos.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender nas falas do <i>Anne Frank vídeo diário</i> a necessidade e o desejo de o diarista expressar suas emoções e sentimentos;</li> <li>• Selecionar entre os episódios assistidos os momentos em que Anne Frank sente-se triste e solitária.</li> <li>• Estabelecer comparação entre a leitura visual dos episódios do <i>Anne Frank vídeo diário</i> e o efeito da escrita íntima na vida do diarista.</li> </ul>
<b>Duração</b>	1 aula de 55 minutos.
<b>Recursos</b>	<i>Internet, datashow</i> e cópias de páginas de <i>O Diário de</i>

<sup>2</sup> Fonte: [https://youtu.be/ZWFjgWGI\\_YE](https://youtu.be/ZWFjgWGI_YE)

	<i>Anne Frank.</i>
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

A escrita em *diários* é uma atividade discreta e, normalmente, realizada longe dos olhares dos outros. Em alguns casos é um exercício que o diarista executa de forma irregular, dada a sua necessidade de *transbordar* os sentimentos e emoções pelos quais passa. Ao escrever nas páginas de um *diário*, o escritor pode conseguir sentir suportável uma determinada experiência que talvez tenha sido muito difícil e que quer, a princípio, entendê-la.

Anne Frank escreveu em seu *diário* seus sentimentos e percepções acerca de acontecimentos que, por várias vezes, colocava-a em conflito de ideias e pensamentos com as pessoas as quais se relacionava. Sobre isso, Lejeune (2014, p. 303) ressalta que:

Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias: o papel permite expressá-las pela primeira vez, com toda a liberdade. O diário é um espaço onde o *eu* escapa momentaneamente à pressão social, se refugia protegido em uma bolha onde pode abrir sem risco, antes de voltar, mais leve, ao mundo real.

Ao escrever sentimentos e emoções nas páginas de *diário*, o narrador tem a possibilidade de refletir sobre sua situação diante do mundo e das pessoas de forma pessoal e discreta. Neste momento introspectivo proporcionado por esse tipo de escrita, o escritor enxerga melhor sua real situação e assim vislumbra ideias claras e condizentes para seguir em frente.

Os episódios um e dois do *Anne Frank vídeo diário* que são apresentados aos alunos retratam a forma como Anne expressa essas decepções, raivas, melancolias e dúvidas acerca do que estava vivenciando. A atriz fala com a câmera sobre a vida, inseguranças e experiências com base em trechos de cartas e anotações do *diário* escrito por Anne Frank entre 1942 a 1944.

O Museu *Casa de Anne Frank*<sup>3</sup>, que fica em *Amsterdam*, disponibilizou 15 vídeos sobre a história da jovem Anne Frank para marcar os 75 anos do final da Segunda Guerra Mundial na Holanda. O museu foi construído em volta do apartamento secreto onde a jovem judia e sua família se esconderam dos nazistas. Lá, é possível ver a estante giratória que escondia o anexo secreto onde Anne, sua irmã Margot,

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.annefrank.org/en/museum/web-and-digital/>.

seu pai Otto, sua mãe Edith e outros quatro judeus se abrigaram até serem presos pela polícia em 4 de agosto de 1944.

O canal do *Youtube Museu Casa de Anne Frank*<sup>4</sup> mostra como seria se Anne, em vez de um *diário*, tivesse uma câmera para gravar seu dia a dia. No primeiro episódio, a jovem judia mostra sua família e amigos e explica como a vida mudou desde que a Alemanha nazista invadiu a Holanda e a família foi forçada a entrar no sótão de uma casa ao longo de um dos canais de *Amsterdã*. No segundo, Anne expressa sua tristeza ao se descobrir apaixonada pelo também jovem Pitter e não ser correspondida.

Após a apresentação dos vídeos, o professor deve possibilitar um momento de discussão sobre a experiência difícil que a jovem Anne passou durante o longo período em que esteve confinada com outras sete pessoas. Essa atividade proporcionará aos estudantes a compreensão dos motivos pelos quais Anne escreve suas emoções e sentimentos em um *diário*.

Para direcionar a atividade, serão propostos alguns questionamentos e considerações acerca dos episódios do *Anne Frank vídeo diário* e, também, sobre a temática tratada na obra *O diário de Anne Frank*:

- A) No primeiro episódio, a personagem interpreta em algumas cenas momentos descritos pela própria Anne Frank em seu *diário*. Como a personagem se sente em relação ao momento pelo qual está passando?
- B) E com relação aos familiares, como Anne se sente em relação a eles?
- C) É possível perceber que a personagem está angustiada com a situação que está vivenciando. Que palavras ou expressões sugerem essa angústia da personagem?
- D) Ainda no primeiro episódio, Anne fala que é bom ter alguém para contar sobre a situação pela qual passa. A quem ela se refere neste momento?
- E) No episódio dois, intitulado *Tão sozinha*, Anne se sente solitária e com medo. Esses dois sentimentos são comuns quando se vive em uma situação de conflito e pavor. Como Anne lida com esses sentimentos?

---

<sup>4</sup> Fonte: [https://youtu.be/ZWFjgWGI\\_YE](https://youtu.be/ZWFjgWGI_YE).

F) Nesse segundo episódio, Anne, além de solitária e com medo, está triste com o fato de Pitter a ignorar e acaba recorrendo ao seu diário para desabafar. Descreva como a personagem do vídeo expõe essa tristeza que está vivenciando.

#### 4.1.5 Módulo 4 – A contribuição da escrita em *diário* para o autoconhecimento do diarista

<b>Módulo IV – A contribuição da escrita em diário para o autoconhecimento do diarista.</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de páginas da obra <i>O diário de Anne Frank</i>;</li> <li>• Discussão - Escrita introspectiva: um espaço de análise, questionamento e conhecimento de si, das pessoas e do mundo.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer diferentes formas de utilizar palavras, frases e orações para produzir textos que tematizam problemas individuais e sociais;</li> <li>• Assentir o <i>diário</i> como uma obra prima do próprio autor, já que nele o diarista se reconhece como escritor.</li> </ul>
<b>Duração</b>	2 aulas de 55 minutos.
<b>Recursos</b>	Caderno, cópias de páginas de <i>O Diário de Anne Frank</i> , lápis e canetas coloridas.
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

A página de *diário* proposta para leitura reflete a dificuldade da narradora em falar sobre assuntos relacionados à política. Anne Frank confessa que não gosta do assunto, mas vê que há a necessidade de discuti-lo, até mesmo porque os adultos a sua volta debatem e, diante disso, ela sente que precisa se posicionar. Pode-se perceber por meio das palavras de Anne a expressão de sentimentos relacionados à discussão sobre o tema *política*, bem como reflexões sobre esses sentimentos e, por fim, a tomada de consciência sobre esses sentimentos.

Fica clara no texto a frustração da diarista com as discussões políticas partidárias que não levam a lugar algum e que, muitas vezes, acabam gerando conflitos entre pessoas de uma mesma família. Ao utilizar a palavra *estupidez*, Anne resume sua ideia sobre a atitude de certos adultos, uma vez que eles não conseguem respeitar uma opinião contrária. Além disso, já havia evidenciado, anteriormente, que existem várias maneiras de pensar e que se faz necessário respeitar quem pensa diferente.

Quadro 6 – Transcrição das páginas 163 e 164 de *O diário de Anne Frank*

**SEGUNDA-FEIRA, 27 DE MARÇO DE 1944**

Querida Kitty:

Na nossa história da época do esconderijo, a política devia ocupar um capítulo grande, mas, como é um assunto que não me interessa muito, tenho me descuidado de tratar dele, por isso, vou dedicar esta carta à política.

Que existam as mais diversas maneiras de pensar é coisa evidente, neste tempo de guerra, cheio de confusões; que se discuta constantemente, também é lógico, mas... que as pessoas estejam sempre a se zangar por causa da política, é estupidez. Que apostem, rião, ralhem, que façam o que lhes apeteça. Mas que não se zanguem, pois as consequências são sempre ruins. As pessoas que nos visitam trazem, não raras vezes, notícias que não passam de boatos. A rádio, até agora, tem dito a verdade. O Henk, A Miep, O Koophuis, O Kraler, a Elli, todos relatam os acontecimentos conforme a sua disposição, com todos os altos e baixos. O Henk ainda é o mais sóbrio deles.

Aqui no anexo, a disposição em política é mais ou menos sempre a mesma. Nos debates sem fim sobre invasão, bombardeios, discursos de ministros, há opiniões e exclamações: “Impossível!... Por amor de Deus. Quem me dera que já começassem. Quando acabará isto?... Formidável, magnífico, não podia correr melhor...”

Otimistas, pessimistas, e não esqueçamos os realistas... Todos querem impor sua opinião, todos estão convencidos de ter razão. Uma determinada senhora se aborrece porque o marido tem tanta confiança nos ingleses. Por sua vez, o marido ataca a dita senhora por causa das suas expressões satíricas e desdenhosas acerca da nação que ele mais admira. Nunca se cansam de falar nesse assunto.

[...]

Sua Anne

Fonte: Frank (2019b)

Após a leitura do texto, segue-se para a proposição de discussão acerca das ideias de Anne Frank sobre assuntos que, geralmente, interessam somente aos adultos. Para fomentar a discussão, o professor deve disponibilizar os questionamentos relacionados a seguir:

- A) Qual é o assunto que os adultos discutiam naquele momento no Anexo Secreto?
- B) E, para Anne, a discussão era importante ou não?
- C) Quais conclusões vislumbra a narradora com relação ao assunto e à discussão dos adultos?
- D) Anne expõe sua decepção com as pessoas que não sabem aceitar uma opinião diferente sobre determinados assuntos. Que palavras ou expressões, a narradora utiliza no texto para se referir a atitudes de chateação das pessoas quando discutem sobre política?
- E) Em uma situação de debates, Anne, que é uma adolescente de 13 anos nessa época, prefere escrever para expressar suas ideias e pontos de vista. O que você pensa sobre a atitude da narradora em não partir para o debate oral e, sim escrever sua opinião?

F) No trecho: “Impossível!... Por amor de Deus. Quem me dera que já começassem. Quando acabará isto?... Formidável, magnífico, não podia correr melhor...”, Anne utiliza frases e orações para descrever as opiniões das pessoas sobre política. Identifique, de acordo com as palavras utilizadas pela narradora no contexto, o sentido dessas frases e orações dentro do período (atente-se para os sinais de pontuação utilizados pela narradora nesse trecho).

#### 4.1.6 Módulo 5 – Gênero *diário*: um sinal de radar que enviamos para o futuro

<b>Módulo V – Gênero <i>diário</i>: um sinal de radar que enviamos para o futuro</b>	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura circular de páginas das obras <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> de Carolina Maria de Jesus e <i>O diário de Anne Frank</i>;</li> <li>• Levantamento dos vestígios como forma de balizar o tempo e construir a lembrança do escritor de <i>diários</i>;</li> <li>• Discussão sobre a destinação dos <i>diários</i> ao longo dos anos e sua destinação hoje;</li> <li>• Levantamento de ideias e sugestões sobre a destinação das páginas de <i>diário</i> que produziram e ainda produzirão.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar nas páginas de <i>diário</i> lidas vestígios que as autoras sugerem como forma de fixar o tempo e construir sua memória.</li> <li>• Estabelecer parâmetros éticos sobre a publicação ou não das páginas de <i>diário</i> escritas em sala de aula;</li> </ul>
<b>Duração</b>	2 aulas de 55 minutos.
<b>Recursos</b>	Fotocópias de páginas de <i>O Diário de Anne Frank</i> e <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , datashow, canetas coloridas, caderno, lápis e papéis de várias cores.
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

A principal finalidade do *diário*, de acordo com Lejeune (2014, p. 319), é exprimir-se. Para tanto, divide essa função em duas: desabafar e se comunicar. Ao escrever nas páginas de um *diário*, o diarista descarrega o peso de seus sentimentos e, num segundo momento, passa a se sublimar de ideias, para, assim, num terceiro momento, delinear novos pensamentos para o futuro.

Quanto à função de comunicar-se, Lejeune (2014, p. 319) diz que “[...] esvaziamos o coração no papel porque estamos sós, por não poder esvaziá-lo em um ouvido amigo.”. O *eu* presente tenta, dessa forma, dialogar com o *eu* futuro, numa constante interação que pode proporcionar expressão e reflexão do que se quer viver no futuro. Ao final, tem-se a construção escrita do momento vivido como forma de segmentação da memória para, em seguida, almejar novos sentimentos e emoções.

As páginas de *diário* transcritas abaixo tratam de um desejo comum às narradoras, que é de que suas memórias sobrevivam, por mais dolorosas que sejam, isto é, a destinação proposta pelas escritoras é de que o diário sirva para que outras pessoas conheçam as dificuldades pelas quais passaram. No entanto, nem sempre o narrador de *diários* deseja divulgar aquilo que escreveu. Há casos em que o diarista decide pelo fim, ou melhor, pela *morte* do seu *diário*, e tal sentimento não deve ser visto como um fracasso do escritor de *diários*, mas sim como uma forma de libertação de um passado que o fez sofrer.

Quadro 7 – Transcrição das páginas 200 e 201 de *O diário de Anne Frank*

<p><b>Texto 1</b></p> <p style="text-align: center;"><b>SEXTA-FEIRA, 12 DE MAIO DE 1944</b></p> <p>Querida Kitty:</p> <p>Talvez pareça fantástico, mas estou tão ocupada neste momento que o tempo não é suficiente para concluir meus estudos. Quer saber o que ainda tenho para fazer? Ai vai: até amanhã preciso acabar a leitura da primeira parte da biografia de Galileu, pois o livro tem de ser entregue na biblioteca. Comecei ontem, mas vou ler tudo. Na próxima semana, quero ler: “Palestina, uma encruzilhada” e o segundo volume de Galileu. Ontem acabei a primeira parte da biografia do Carlos V e agora é urgente atualizar meus apontamentos e as datas genealógica. Tirei, de vários livros, três páginas cheias de palavras estrangeiras que quero decorar.</p> <p>[...]</p> <p>Teseu, Édipo, Peleu, Orfeu, Jasão e Hercules estão à minha espera. Os seus feitos históricos confundem-se ainda na minha cabeça como uma trama de fios embaralhados e multicoloridos. Também Byron e Fídias precisam ser estudados para eu não perder a ligação. O mesmo acontece coma Guerra dos Sete e dos Nove Anos. Ando misturando tudo. Mas, que quer que faça quando se tem uma memória tão fraca como a minha. E agora pode imaginar como serei aos oitenta anos! É verdade: ia me esquecendo da Bíblia. Espero não demorar muito para chegar à história do banho de Suzana. E o que querem dizer com os crimes de Sodoma e Gomorra? Ai, tanta coisa para perguntar, tanta coisa por aprender! A lieslotte von der Pfalz abandonei por completo.</p> <p>Você percebe, Kitty, como estou estourando?</p> <p>E agora outra coisa: você já sabe há muito tempo que o meu maior desejo é vir a ser jornalista e, mais tarde, escritora famosa. Serei capaz de realizar essa minha ambição? Ou será tudo isso uma mania de grandeza ou até uma loucura? Só o futuro dirá. Mas assuntos não faltam. Vou publicar um livro depois da guerra: o anexo. Se serei bem-sucedida, não se pode prever, mas o meu diário servirá de base. Além da história do anexo, tenho outras ideias. Vou falar nelas mais longamente quando tiverem tomado forma.</p> <p>Sua Anne</p>
--

Fonte: Frank (2019b)

Quadro 8 - Transcrição da página 165 de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*

**Texto 2**

**06 de maio** ... As 9 e meia o repórter surgiu. Bradei:

- O senhor disse que estaria aqui as 9 e meia e não se atrasou-se!

Disse-lhe que várias pessoas queriam vê-lo, porque apreciam as suas reportagens. (...)

Entramos no taxi. A Vera estava contente porque estava de carro. Descemos no Largo do Arouche e o repórter começou a fotografar-me. Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e pisei o saco de papel a esquerda.

O porteiro apareceu e disse para eu sair da porta. (...) O porteiro pegou meu saco de catar papel, o saco que para mim tem um valor inestimável, porque é por seu intermédio que eu ganho o pão de cada dia. O repórter surgiu e disse que foi ele quem mandou eu sentar no degrau. O porteiro disse que não tinha permissão para deixar que quem quer que fosse sentar-se na porta do prédio.

... Fomos na Rua 7 de abril e o repórter comprou uma boneca para a Vera. (...) Eu disse aos balconistas que escrevi um diário que vai ser divulgado no *O Cruzeiro*.

Fonte: Jesus (2014)

Para analisar a destinação do diário, propõe-se a discussão dos textos acima, tomando por base os seguintes questionamentos:

- A) No Texto 1, a narradora expõe o quanto a leitura é importante para sua vida e confessa para a destinatária, *Kitty*, que o seu maior desejo é ser jornalista. Qual é a intenção de Anne com relação à escrita naquele momento?
- B) Que planos Anne faz com relação ao seu futuro?
- C) O que Anne utilizará para publicar seu livro?
- D) No Texto 2, a narradora sente o desejo de escrever não só para comunicar-se e desabafar, mas também para mostrar a outras pessoas como é a sua vida. De que forma a narradora descreve seu desejo de que seu *diário* seja publicado?
- E) No final do Texto 2, a narradora expõe como será a destinação do *diário* que escreveu. Qual será essa destinação?
- F) Os dois textos retratam ideias de continuidade do *diário*. O que você pensa sobre esse desejo do escritor de páginas de *diário* de publicar aquilo que foi escrito?
- G) Você gostaria de que as páginas de *diário* escritas por você fossem publicadas em um *blog* ou numa rede social?
- H) Há diaristas que, com o passar do tempo, acabam destruindo seus diários. O que você pensa sobre essa atitude?

Ao final do último módulo trabalhado, propõe-se aos alunos a confecção de uma lista de constatação do que eles aprenderam sobre gênero *diário*. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), essa relação, que pode ser também em forma de

lembretes ou glossário, permitirá que o aluno sintetize as aprendizagens adquiridas nos módulos.

#### 4.1.7 A produção final

Produção final	
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de páginas de <i>diário</i>.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a produção de páginas de <i>diário</i>, utilizando as informações e considerações selecionadas nas aulas anteriores;</li> <li>• Aplicar os conhecimentos aprendidos e aprimorados ao longo da sequência para produzir páginas de <i>diário</i>.</li> </ul>
<b>Duração</b>	2 aulas de 55 minutos
<b>Recursos</b>	Cópia das páginas de <i>diário</i> já trabalhadas de <i>O Diário de Anne Frank</i> e <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> , caderno, folhas coloridas, lápis, borracha e caneta de cores variadas.
<b>Avaliação</b>	A avaliação ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento das atividades de linguagem propostas.

A escrita em *diários* permite trabalhar a linguagem com as ferramentas criativas e emocionais que se tem no presente para que se possa exprimir-se e desabafar. Há casos em que, depois de uma hora, um mês ou até mesmo um ano, o escritor das páginas de *diário*, caso guarde-as, faça uma avaliação dessas emoções e sentimentos vivenciados.

A destinação do material escrito pelo diarista traduz, na realidade, os objetivos pelos quais escreveu; por outro lado, a temática abordada na produção pode sintetizar, também, as ideias sentidas e vivenciadas pelo estudante no momento em que escreve. Alguns alunos podem sentir o desejo de guardar o material escrito, outros a necessidade de destruir as folhas escritas, pois estas já não fazem parte do momento presente.

De uma forma ou de outra, como explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95), o texto escrito no gênero *diário* pode ser para o *eu* que escreve como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem. Diante disso, sugere-se como atividade anterior à produção final a discussão em torno da frase: Que destinação vocês querem dar às páginas de *diário* que vocês escreveram e ainda escreverão?

## 4.2 VALIDAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM OS PARES

A validação com os pares é um momento importante para a pesquisa acadêmica, pois as considerações e avaliações que os profissionais do mesmo campo e/ou área de trabalho do pesquisador oferecem acerca dos estudos que ainda estão em curso, podem, de certa forma, contribuir exitosamente para o progresso do resultado final da pesquisa. Nassi-Calò (2015) define a validação com os pares como uma oportunidade de se avaliarem as propostas de trabalho pela sua relevância e significação dentro da mesma área de atuação (pares).

As contribuições advindas dos professores convidados trouxeram sustentação a esta proposta interventiva. Além disso, destacaram justificativas sobre a importância da aplicabilidade deste tema na sala de aula e sua importância para a saúde emocional dos alunos.

Para a validação da sequência didática, convidamos quatro professores de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental,<sup>5</sup> sendo todos eles pertencentes à rede estadual de ensino do Espírito Santo, entre os quais dois são estudantes de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Letras – e os outros dois possuem pós-graduação *latu sensu* – especialização na área de Língua Portuguesa.

O questionário, composto por cinco questões, versa sobre os seguintes aspectos: (1ª) a compreensão por parte dos professores da sequência didática apresentada; (2ª) a pertinência do tema proposto e a importância de se trabalhar esse assunto na sala de aula; (3ª) a contribuição dessa temática para o desenvolvimento dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental; (4ª) a compreensibilidade da proposta do ponto de vista do estudante; e, por último, (5ª) a correspondência entre o que se pede e o que o aluno neste ano/série já consegue fazer.

As respostas obtidas de todos os avaliadores no primeiro questionamento (A sequência didática apresentada está compreensível?) foram de que a sequência didática está compreensível, aplicável e muito bem estruturada. O validador “C” apresentou a seguinte justificativa:

---

<sup>5</sup> Os avaliadores serão identificados a partir deste momento como C, D, V e W.

Toda a sequência didática apresenta-se de maneira compreensível, demonstrando clareza em cada proposta de atividade a ser desenvolvida. A divisão dos módulos traz uma visão esclarecedora dos conteúdos e objetivos que se pretende trabalhar, conduzindo a realização das ações de forma efetiva e dinâmica. Quanto ao público-alvo, alunos do 9º ano, pode-se dizer que são estudantes que retratam maior maturidade para a compreensão dos assuntos que serão comentados e discutidos durante as aulas, o que contribui e torna possível a aplicação da sequência para essa etapa de ensino.

Na segunda questão, todos os professores afirmaram que o assunto é pertinente e que trabalhariam com esse tema nas suas salas de aula. O avaliador “D” ressaltou que o tema da sequência didática é valioso para ser trabalhado no 9º ano do ensino fundamental, pois, além de trabalhar sentimentos, impressões e desabafos, é possível conhecer uma perspectiva histórica e cultural das narradoras das páginas de *diário* – Anne Frank e Carolina Maria de Jesus. Já o Avaliador “V” explicou que trabalharia esse tema com os estudantes, pois considera importante despertar alguém para o prazer pela escrita e para os benefícios que ela pode proporcionar em qualquer época da vida e que, na adolescência, esse incentivo é fundamental.

Na terceira questão, todos os professores responderam que o assunto pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. O Avaliador “W” explica que:

Sim. A prioridade da escola na seara do ensino de língua materna deve ser o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de seus estudantes. Assim, é fundamental trabalhar a leitura e a escrita de modo proficiente, ainda com o assunto abordado, de alto nível de sensibilidade.

O Avaliador “C” expõe que a escolha das obras *Diário de Anne Frank* (2019b) e *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014) já é motivo para contribuir de maneira significativa para a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes:

Muitos deles se sentirão instigados a continuarem a leitura das obras mencionadas, o que despertará o senso crítico e promoverá o saber a respeito de assuntos que jamais deverão ser esquecidos. O conhecimento de narrativas pessoais de vítimas de violência, opressão e sofrimento a que foram expostas, permitirá aos alunos, ainda que bastante jovens, analisarem as situações e reconhecerem o caráter humanizador da literatura, além de melhor compreenderem as questões sociais e suas relações com a sociedade.

Na última questão, quando indagados sobre as atividades de linguagem propostas na sequência didática, se elas estariam compreensíveis e se os alunos conseguiriam realizá-las com facilidade, os validadores foram unânimes em afirmar que as atividades estavam compreensíveis:

As atividades são claras e objetivas. Acho que os alunos conseguirão entendê-las e realizá-las sem dificuldades. (VALIDADOR “V”)

As atividades de linguagem propostas são contextualizadas, interessantes e agradáveis. Os alunos poderão compreendê-las e realizá-las sem grandes dificuldades e, em virtude disso, irão aprimorar as capacidades leitoras e escritoras. (VALIDADOR “D”)

Entende-se que os alunos não só conseguirão realizar as atividades, como também saberão relacioná-las à produção final e ao contexto comunicativo do gênero *diário*, desenvolvendo autonomia e confiança para com o uso da palavra escrita. (VALIDADOR C)

Sim, perfeitamente compreensível. Conseguirão, sem dúvidas. (VALIDADOR “W”)

As contribuições feitas pelos pares nesta sequência didática foram importantes para a validação deste trabalho e, conseqüentemente, para o êxito final da pesquisa.

#### 4.3 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades letivas na escola onde a pesquisa aconteceu foram suspensas em 18/03/2020 devido à pandemia causada pela COVID-19. A partir de 04/04/2020, a escola passou a ofertar ensino remoto com atividades pedagógicas não presenciais para os estudantes por meio do aplicativo EscoLAR,<sup>6</sup> arquivos via *Whatsapp* e apostilas impressas. Em 13/10/2020, as aulas presenciais retornaram de forma escalonada, mas a decisão sobre o retorno ou não do aluno para as aulas não coube à escola, mas sim à família. Diante desse cenário, a aplicação da sequência didática deu-se na modalidade presencial e virtual.

A sequência didática foi aplicada para cinco alunos que retornaram às aulas presenciais e treze alunos que aceitaram o convite para participar da aplicação de forma virtual, via *Google Meet*. Para organizar o ensino *on-line*, a professora fez um convite individual, via telefone, aos estudantes dos 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental que participavam dos grupos de *Whatsapp* que a escola organizou no início do período de isolamento social. Treze alunos se dispuseram a participar das aulas e, a partir da manifestação de interesse desses alunos, a professora formou outro grupo de *Whatsapp* intitulado *Aulas Virtuais* para que, assim, a comunicação ficasse mais acessível e restrita aos trezes alunos. Esses momentos virtuais aconteciam no

---

<sup>6</sup> Aplicativo disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação.

horário das 19:00 horas, tinham duração em média de sessenta minutos cada, realizados durante três semanas.

No primeiro momento em que se deu a aplicação da sequência didática de forma presencial, a professora solicitou aos alunos que falassem como se sentiam depois de tantos meses longe da escola, devido à pandemia causada pela COVID-19. Os cinco estudantes que estavam presentes explicaram que viveram momentos difíceis, pois o medo de que algo grave acontecesse com algum familiar era grande. No entanto, admitiram que, agora, se sentiam felizes por voltarem a frequentar a escola, apesar do fato de que alguns colegas de sala optaram por continuarem estudando de forma remota.

A mesma conversa sobre o longo tempo afastado da escola foi proposta pela professora aos alunos que participaram das aulas *on-line*. Estes, por sua vez, externaram que, por terem pessoas com comorbidades em casa, os pais optaram por não autorizarem o retorno às aulas presenciais. A aplicação ocorreu ao mesmo tempo nos dois ambientes, não havendo necessidade de alterações nos módulos da sequência didática durante as aulas.

Para iniciar os estudos, tanto de forma presencial quanto virtual, a professora fez uma apresentação expositiva sobre o tema da sequência didática *A narrativa pessoal como expressão emocional - uma proposta para trabalhar a escrita com o gênero diário*. Nesse momento, alguns alunos começaram a falar que mantêm um diário e que escrevem de vez em quando. Outros, por sua vez, falaram que já possuíam diários, mas que, no momento, não sentem o desejo de escrever neles. Uma aluna explicou que não tem um caderno específico para escrever, mas que escreve em folhas soltas; outra disse que utiliza um caderno de desenho como diário, pois pode ali, além de escrever, também desenhar.

Em seguida, foi apresentado o *slide* da capa da obra *O diário de Anne Frank* (2019b) e, nesse momento, os alunos se sentiram eufóricos, pois estudaram, no ano anterior, o contexto da obra na disciplina de História. Quanto ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014), disseram que não conheciam, mas que seria bom conhecer. Após, a professora fez a leitura da quarta capa de *O diário de Anne Frank* (2019b), em que se apresenta uma breve biografia da narradora. Ao ouvirem que Anne fez do seu caderno de autógrafos um diário, os alunos

perceberam que não há a necessidade de se ter um caderno próprio (suporte) para escrever um *diário*. Também foi lido um trecho da biografia de Carolina Maria de Jesus. Por fim, ressaltaram que as duas escritoras tinham um motivo para escrever em diários, pois as duas narradoras se encontravam em uma situação difícil.

A seguir, uma aluna leu para a turma uma página de *O diário de Anne Frank* (2019b) e, a partir desse instante, os alunos começaram a compreender os motivos que levaram a jovem Anne a escrever, visto que, nesse momento, dois estudantes acabaram declarando que, às vezes, também se sentem sozinhos, assim como a narradora.

Na aula seguinte, foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma página de *diário*. Uma aluna questionou se a professora lia os textos escritos, ao que a professora respondeu que, a princípio, eles decidiriam quem lia as páginas de *diário* produzidas ou, no caso, se ninguém, além deles mesmos, teria acesso a esses textos. Por fim, a professora deixou claro que, na produção inicial, eles escreveriam para si mesmos, ou seja, eles próprios seriam os destinatários dos textos que escreveriam.

#### **4.3.1 Módulo I – Apropriando-se do tema: A escrita pessoal em *O diário de Anne Frank***

Antes de iniciar propriamente o Módulo I, a professora perguntou aos alunos se tinham escrito a página de *diário* que fora solicitada na aula anterior, e apenas dois falaram que não conseguiram escrever os textos. Foi perguntado sobre a experiência de escrever um texto falando de si mesmo sendo escritor e destinatário daquilo que escreveram. Os estudantes que produziram as páginas de *diário* afirmaram que é bem mais fácil escrever quando somente você mesmo lerá o que escreveu.

Quanto ao suporte, uma aluna disse que escreveu no ícone *notas* do celular, pois é mais fácil e prático, uma vez que o aparelho está praticamente o tempo todo em suas mãos. Os demais estudantes disseram que escreveram seus textos em folhas de cadernos que não mais utilizam.

A seguir, foi proposta a leitura de uma página de *O diário de Anne Frank* (2019b). Para a realização dessa atividade de linguagem, a professora propôs uma organização de leitura circular de forma que cada aluno pudesse ler um trecho do texto. Após esse momento, foram feitos alguns questionamentos para auxiliar os estudantes na compreensão das particularidades da escrita pessoal em páginas de *diário*.

Foi observado pela maioria dos alunos que a página de *diário* lida e discutida estava escrita na primeira pessoa. A professora questionou sobre como eles identificaram essa informação no texto e dois estudantes responderam que conseguiram porque observaram o uso da primeira pessoa gramatical nos verbos e pronomes. Quando indagados sobre se, ao usar a primeira pessoa, Anne conseguiria se expressar melhor, uma aluna respondeu que sim, pois, dessa forma, ela conseguiria contar sobre o seu aniversário sob a sua perspectiva. Alguns alunos tiveram dificuldade de entender a expressão *sua perspectiva*, e nesse momento começou uma discussão sobre o que seria *a perspectiva da narradora* nos textos lidos. Outra aluna contribuiu explicando que a escrita em primeira pessoa é uma escrita íntima e que, por isso, pertence, unicamente, a quem escreve. Por fim, chegaram à conclusão de que a expressão *sua perspectiva* tem a ver com a ideia de que a narradora percebia e compreendia atitudes tanto delas quanto de outras pessoas de acordo com o seu ponto de vista, e concluíram afirmando que ela só conseguiu fazer isso porque escreveu o texto em primeira pessoa. Durante essa discussão, a professora não interferiu, deixou que os alunos sozinhos chegassem à conclusão do que seria a escrita pessoal.

Na segunda aula deste módulo, os alunos foram convidados a se organizarem para realizar uma leitura prévia de outra página de *diário* sugerida. Após a leitura e discussão, quiseram ressaltar algumas palavras e expressões que Anne utilizou ao escrever e que, para eles, fazem a diferença quando se trata de escrita pessoal. Uma dessas expressões – “o papel é paciente” – utilizada por Anne no texto analisado suscitou a discussão de que, em certas situações, é melhor escrever do que falar. Alguns alunos falaram que, em muitos casos, colegas desabafam no *Facebook* aquilo que estão sentindo e acabam se expondo muito. Afirmaram, diante disso, que escrever somente para si é mais seguro, pois quem escreve não ficará exposto às opiniões dos outros e nem a julgamentos alheios.

Por fim, uma aluna se solidarizou com a situação pela qual a narradora passava naquele momento, pois, de acordo com a estudante, é muito comum se sentir solitária, mesmo que se esteja rodeada por pessoas. Em determinado momento, a estudante confessou que: “Esses sentimentos, muito parecidos com os que Anne sentia, podem, conforme o dia e a hora, fazer com que a gente se sinta sem vontade de fazer nada”.

#### **4.3.2 Módulo 2 – O *diário* e seus elementos estruturantes como forma de construir a história do seu autor**

Para introduzir o segundo módulo desta sequência didática, a professora questionou os alunos se lembravam da estrutura da página de *diário* que leram na aula anterior. Eles se lembraram do fato de Anne Frank escolher o nome *Kitty* para o seu diário e de dirigir-se a esse destinatário todas as vezes que escrevia. Também foi questionado se eles se recordavam do assunto tratado nas páginas de *diário* lidas. Responderam que a narradora expôs de forma clara nos dois textos lidos que sempre se sentia só. Para finalizar esse momento de revisão, a pesquisadora fez um resumo das ideias apresentadas pelos alunos, ressaltando a importância de, ao ler um texto, fazer uma análise minuciosa de suas particularidades e de sua temática abordada.

Em seguida, a professora começou a apresentação de *slides* que explicavam os elementos estruturantes de uma página de *diário*. A primeira tela trouxe a discussão acerca do *diário* como forma de fixar o tempo e dar forma ao que foi vivido pelo diarista. Durante a apresentação, a professora levantou a possibilidade de o *diário* ser uma forma de se autoavaliar, pois quando o escritor lê aquilo que escreveu dias antes, ou mesmo há algum tempo, há a possibilidade de comparar como estava se sentindo quando escreveu e como está agora. Nesse momento, uma aluna disse que, recentemente, leu os seus *diários* escritos há dois anos e percebeu que, agora, o que sentia era vergonha dessa época e que, por isso, decidiu queimá-los.

O segundo *slide* apresentado tratava dos elementos estruturantes de uma página de *diário*. A professora explicou que a expressão *morfologia própria* que apareceu na tela tem o sentido de que algumas partes do texto escrito em um *diário* tem uma forma própria para se escrever. Foi perguntado aos alunos se havia algo em comum

entre as páginas de *diário* lidas, e eles responderam que, em todas, o texto inicia pela data e alguns textos de *O diário de Anne Frank* (2019b) tinham o mesmo destinatário. Observaram ainda a estruturação do texto em parágrafos e que, geralmente, a diarista narrava algum fato ou episódio que estava incomodando naquele momento.

O terceiro *slide* trouxe uma reflexão sobre a temática tratada nos *diários* e, para isso, a professora lembrou as páginas de *diário* lidas em que a narradora Anne desabafava sobre o seu sentimento de solidão. Os alunos lembraram que um dos motivos pelos quais Anne escrevia sobre sua solidão era devido à situação difícil pela qual passava, pois ela e sua família, por serem judeus, foram perseguidos pelos alemães nazistas durante a Segunda Guerra Mundial e que, por isso, tiveram que se esconder no Anexo Secreto para que não fossem presos e mortos.

O quarto *slide* faz uma reflexão sobre a datação de uma página de *diário*. A professora começou explicando que o diarista, ao escrever, coloca a data que, a princípio, pode parecer um gesto simples e corriqueiro, mas se o diarista ler tempos depois o que escreveu, perceberá como se sentia naquele momento e como se sente agora. Após essa explicação, os alunos compreenderam o motivo de toda página de *diário* iniciar por uma data e, concluíram que existe um jeito próprio de escrever em *diários*. Uma aluna lembrou a discussão da aula anterior e ressaltou que colocar a data e escrever na primeira pessoa são marcas da escrita em *diários*.

O último *slide* trata do destinatário de páginas de *diário* e, para iniciar a explicação, a professora ressaltou que, a princípio, é para si mesmo que se escreve, portanto, no momento da escrita, o diarista não imagina que seu diário será lido ou se transformará em livro como no caso de *O diário de Anne Frank* (2019b) e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014). Ao ressaltar a ideia de que o próprio diarista será o destinatário de seu texto, uma aluna pontuou que: “se fosse para escrever e publicar um diário, ninguém escreveria *diário*”.

Para concluir a discussão sobre os elementos estruturantes, a professora revisou as citações de Lejeune (2014), para que, dessa forma, os alunos pudessem fixar a aprendizagem das partes que estruturam uma página de *diário*.

Na segunda aula proposta para a discussão dos elementos estruturantes, os alunos acompanharam a leitura que a professora fez de uma página de *diário* do livro

*Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus. Após a leitura, a pesquisadora relembrou a biografia da escritora que foi lida na primeira aula da aplicação da sequência e salientou que Carolina possuía apenas a segunda série primária e que, por esse motivo, algumas palavras ou expressões possuíam desvios de concordância. Diante desse fato, alguns alunos concluíram que, por ser um texto íntimo, o diarista não tem que se preocupar tanto com os desvios na sua escrita, uma vez que é ele mesmo o seu próprio destinatário. Em seguida, a professora pediu que os alunos identificassem na página de *diário* os seguintes elementos estruturantes: tema, data e estrutura.

#### **4.3.3 Módulo III – *Diário*: a escrita íntima como forma de extravasar emoções e sentimentos**

Antes de iniciar o trabalho com o terceiro módulo, a professora propôs uma revisão sobre os elementos estruturantes do gênero *diário* que a turma havia estudado nas aulas anteriores. Alguns alunos lembraram que a escrita em primeira pessoa acaba se tornando a característica mais marcante do *diário*. Uma aluna lembrou a situação de solidão em que Anne Frank vivia e que, por isso, escrevia como forma de desabafar o que estava sentindo.

Para iniciar este módulo, foi explicado para os alunos a destinação dos escritos de Anne Frank no seu diário após ela e sua família serem presos pelos nazistas. Dessa forma, foi possível entender como o livro *O diário de Anne Frank* (2019b) se tornou um dos mais lidos no mundo e sua importância como documento histórico. Ainda nesse momento, foi apresentado aos estudantes o *site Museu Casa de Anne Frank* para que conhecessem toda a trajetória da narradora nos anos em que passou no Anexo Secreto com sua família e outras quatro pessoas.

Em seguida, a professora fez a apresentação do canal do *Youtube Anne Frank House* e explicou que os vídeos que assistiriam tratavam de uma série de películas que o *Museu Casa de Anne Frank* publicou em homenagem aos 75 anos do fim da Segunda Guerra Mundial. Durante a exibição dos vídeos, pode-se perceber que os estudantes ficaram muito comovidos com a situação de medo e insegurança que Anne, sua família e as outras quatro pessoas passaram nos anos em que ficaram no Anexo secreto.

Após a exibição dos vídeos, a professora fez alguns questionamentos para suscitar a discussão a respeito dos assuntos tratados nos filmes. Os alunos observaram que Anne padecia muito com a discriminação que ela e sua família sofriam por serem judeus e acharam muito constrangedor, também, o fato de terem que usar uma estrela pregada na roupa para se identificarem como de origem judaica.

Por fim, os alunos concluíram que Anne só conseguia encontrar alento para sua tristeza quando escrevia, uma vez que não havia nada que pudesse fazer para tirar sua família daquela situação de perseguição do regime nazista. Um aluno ressaltou que as guerras entre países prejudicam a vida das pessoas e afirmou que os mais prejudicados com esses conflitos nem sempre concordaram com a guerra.

#### **4.3.4 Módulo IV – A contribuição da escrita em diário para autoconhecimento**

Para introduzir o trabalho deste módulo, a professora iniciou fazendo uma revisão dos assuntos tratados nas páginas de *diário* que foram lidas e discutidas nas aulas anteriores. Os alunos lembraram que nos textos de *O diário de Anne Frank* a narradora expõe como se sente em relação à guerra e também como é a sua relação com as pessoas que moram no Anexo Secreto; quanto ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, os estudantes lembraram que a diarista narra como a vida é difícil para quem vive na favela.

Na sequência, a professora solicitou que um aluno lesse uma página de *diário* apresentada no *slide* e, após a leitura, a turma foi convidada a observarem os elementos estruturantes na página de *diário* que acabaram de ler. Uma aluna observou que a indicação do dia da semana, do mês e do ano, configuram uma demarcação temporal precisa, da narradora para si mesma, para registrar que, naquele momento, sentia-se incomodada com algo que acontecia com as pessoas que moravam no esconderijo. Outro aluno lembrou que Anne continua narrando episódios e fatos que aconteceram enquanto esteve confinada no Anexo Secreto.

Após esse momento, a professora começou a fazer alguns questionamentos acerca do texto lido para fomentar a discussão sobre o tema abordado pela narradora. A primeira discussão foi sobre o assunto tratado no texto – política - e o ponto de vista da diarista sobre ele. Os estudantes, a princípio, disseram que concordavam com

Anne, pois também não gostam de falar sobre política e uma aluna endossou que é um assunto *muito chato* para se discutir. A pesquisadora ressaltou que, pelo texto, entende-se que Anne não gostava do assunto, mas que reconhecia a importância de discutir esse tema. Em seguida, foi indagado o motivo pelo qual a narradora não gostava desse assunto, e um aluno disse que parecia que Anne não tinha paciência com os adultos quando eles falavam sobre política, pois, como ela mesma escreveu, a discussão sempre acabava deixando as pessoas zangadas.

A professora, então, questionou sobre quais seriam os motivos que a narradora alegou para não debater esse tema com as outras pessoas que moravam no anexo. Nesse momento, dois alunos afirmaram que ela achava as discussões sobre esse assunto uma estupidez e que, no final dos debates, as pessoas sempre ficavam de *bico virado* umas para as outras.

Na segunda aula proposta para este módulo, a professora retomou a leitura do texto da aula anterior para continuar a discussão. Para isso, a professora suscitou a discussão sobre a decisão de Anne em não participar do debate sobre o assunto que os adultos discutiam, mas sim escrever sobre sua opinião acerca do tema e alguns alunos disseram que a narradora não deveria somente escrever, mas também expor suas ideias. Uma aluna afirmou que é importante todos terem um lugar de debate dentro do espaço familiar, pois é fundamental que o adolescente possa expressar o que está sentindo. Um aluno lembrou que o livro foi escrito há muitos anos e, talvez, naquela época, os jovens não tivessem liberdade para expressar o que pensavam sobre determinados assuntos.

Para finalizar a discussão deste módulo, a professora endossou que escrever sobre assuntos que, geralmente, as pessoas polemizam, pode oferecer ao escritor um autoconhecimento. Isto acontece porque quando se escrevem essas ideias que, a princípio, estão no campo do pensamento, há a materialização delas em forma de texto que depois podem ser lidas a qualquer momento pelo diarista. Dessa forma, o ato de escrever proporciona uma visão mais clara e nítida de como o diarista sente e pensa sobre determinados assuntos.

#### **4.3.5 Módulo V – Gênero *diário*: um sinal de radar que enviamos para o futuro**

Para iniciar o estudo do último módulo, a professora revisou o que foi discutido na aula anterior sobre a escrita em *diários* como forma de autoconhecimento. Lembrou que nem sempre é fácil para o adolescente participar de discussões sobre assuntos que os adultos discutem e que, às vezes, esses debates terminam em confusões e brigas. Uma aluna disse que discutir política não é interessante e que existem outros temas que o jovem poderia discutir com seus familiares, mas que, também, poderia gerar confusões. A professora perguntou quais seriam esses assuntos e a aluna respondeu que seriam temas relacionados ao racismo ou homofobia. Para concluir a revisão, a professora incentivou que eles buscassem conversar com os familiares sobre esses assuntos e que escrevessem o que pensam sobre essas temáticas, pois quanto mais o aluno fala e escreve sobre o que pensa, mais compreensíveis e concisas essas ideias ficam.

A primeira atividade proposta para este módulo foi a leitura de páginas de *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus. A professora pediu que os alunos lessem os textos de forma circular e, após esse momento, foram feitos alguns questionamentos para suscitar a discussão acerca do tema tratado nos dois textos lidos. A primeira indagação foi sobre a destinação dos diários escritos pelas narradoras, e os alunos responderam que Anne não fazia ideia que seu diário seria publicado, uma vez que ela morreu antes de completar dezesseis anos. Um aluno ressaltou que Carolina queria publicar seu diário, no entanto imagina que, enquanto ela escrevia, não pensava na possibilidade de publicação dos textos, uma vez que o jornalista só descobriu a diarista e os seus escritos muito depois de ela já ter escrito várias páginas de *diário*.

Os alunos concordaram com a ideia de continuidade do diário, mas salientaram em outro questionamento que os diaristas que decidem pela *morte* do diário – destruindo, queimando ou rasgando as folhas escritas – o fazem porque já se sentem livres daquele sentimento que não era agradável e que, por isso, não desejam que aqueles escritos existam mais. Neste caso, não existirá a continuidade do diário, mas, sim, a libertação daqueles sentimentos que faziam o diarista sofrer.

Na aula seguinte, os alunos foram convidados a organizarem uma lista de constatações sobre o que aprenderam sobre o gênero *diário*. Um aluno sugeriu que para organizar a lista, seria interessante separar pelas seguintes partes estrutura, temática e finalidade. A professora perguntou ao aluno o motivo dessa divisão e ele

respondeu que sempre estudou gêneros dessa forma, ou seja, a professora é quem fazia essa divisão. Foi questionado aos outros alunos se eles concordavam com a ideia proposta pelo colega e eles assentiram.

Quadro 9 – Constatções sobre o gênero *diário*

<b>ESTRUTURA DO DIÁRIO</b>	Escrita informal;
	Escrita em primeira pessoa, que pode ser percebida pelo uso de pronomes e verbos na primeira pessoa;
	A data se torna o elemento mais importante porque marca o dia, o ano e a época em que aconteceram os fatos que o diarista narra;
	O destinatário é o próprio diarista ou pode ser um destinatário fictício se assim o narrador desejar;
	As marcas designadas pelos sinais de pontuação podem dar uma ideia de como o diarista está emocionalmente.
<b>TEMÁTICAS ABORDADAS EM UMA PÁGINA DE DIÁRIO</b>	O diarista, na maioria das vezes, escreve quando está passando por uma situação conflituosa.
<b>OBJETIVOS E FINALIDADES DA ESCRITA EM DIÁRIOS</b>	A principal finalidade da escrita em <i>diários</i> é desabafar;
	A escrita em <i>diários</i> pode proporcionar maior liberdade de expressar o que sente.
	A escrita em <i>diário</i> proporciona ao diarista um autoconhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

#### 4.3.6 Produção final

Antes de propor aos alunos a produção final de uma página de *diário*, a professora salientou a importância dos conhecimentos aprendidos e aprimorados. Enfatizou que tais aprendizados ajudarão na escrita de outros textos que, porventura, tenham que produzir ao longo dos estudos e que escrever faz parte da vida escolar de qualquer estudante. Uma aluna acrescentou que a escrita é utilizada em todas as disciplinas na escola e que não tem como negar esse fato.

Como primeira atividade deste módulo, propôs-se a discussão sobre a destinação das páginas de *diário* que eles escreveram durante a aplicação da sequência. Foi questionado se gostariam que as páginas de *diário* que escreveram fossem lidas pelo professor ou por outras pessoas ou até mesmo publicadas em *blogs* ou redes sociais, e todos responderam que não, pois o destinatário dos textos que escreveram, nesse caso, seriam eles mesmos. A professora disse que respeitaria a

decisão deles e os incentivou a sempre escrever quando se sentirem ansiosos, sob pressão ou até mesmo sobre algo que os emocionou, assim como as diaristas – Anne Frank e Carolina Maria de Jesus – haviam feito.

Em seguida, a professora fez a leitura do primeiro texto lido e analisado de *O diário de Anne Frank* que foi apresentado na parte da apresentação e produção inicial da sequência. Após essa segunda leitura, os alunos destacaram que, em vários momentos, Anne fala da necessidade de escrever, pois já sentia e sabia que não poderia falar para seus familiares como estava solitária e com medo. Uma aluna sugeriu que a turma produzisse *posts* com citações e frases dos livros *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, para que fossem publicados nas redes sociais. A professora concordou com a ideia e perguntou se os outros alunos concordavam com a proposta da colega. Todos acharam a ideia interessante, pois seria uma forma de divulgar a importância desses livros.

Para finalizar, a professora propôs a produção final de uma página de *diário* e, nesse momento, uma aluna perguntou se a página de *diário* poderia ser escrita em outro momento em casa. A mesma ideia também ocorreu com os alunos que participaram das aulas virtuais, pois, dessa forma, escreveriam por prazer e não por obrigação. A professora concordou com a ideia e foi agendado um último momento para que os alunos e a professora pudessem socializar as experiências com a escrita em *diário* e a apresentação dos *posts* produzidos sobre frases e citações das obras *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

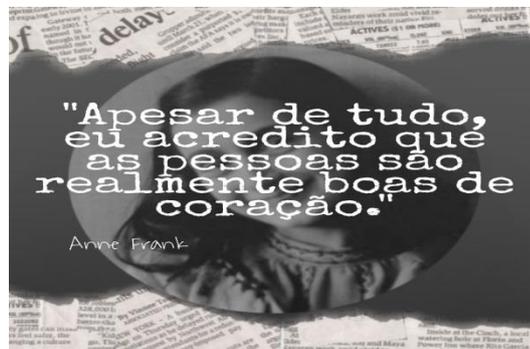
Na aula seguinte, como última atividade desta sequência, a professora convidou os alunos a falarem sobre a experiência de escrever páginas de *diário*, uma vez que os alunos decidiram que os textos escritos não seriam lidos e nem publicados. Uma aluna disse que gostou da experiência, mas que não escreve todos os dias e que, às vezes, escrever é a única coisa a se fazer em determinados momentos em que a ansiedade está muito elevada. Os outros estudantes afirmaram que é melhor escrever em primeira pessoa, pois assim é mais fácil expor o que sentem e que isso não seria possível caso tivessem que escrever uma notícia, por exemplo. Por fim, os alunos passaram a apresentar os *posts* produzidos e que seriam publicados nas redes sociais.

Figura 9 – O diário de Anne Frank – cópia do post elaborado pela aluna A.P.O.G.



Fonte: Aluna A.P.O.G. sujeito da pesquisa – 9º ano (2020)

Figura 10 – O diário de Anne Frank – cópia do post elaborado pelo aluno A.H.R.



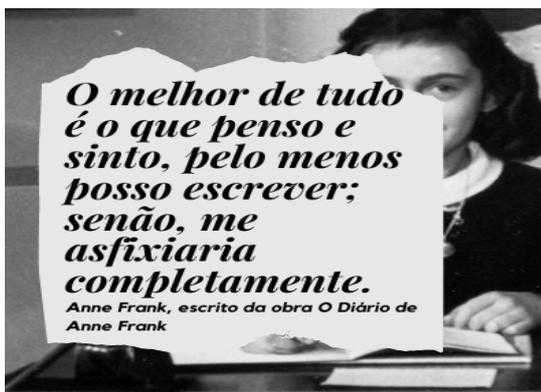
Fonte: Aluno A.H.R. sujeito da pesquisa – 9º ano (2020)

Figura 11 – Quarto de despejo: diário de uma favelada – cópia do post elaborado pela aluna B.A.P.V.



Fonte: Aluna B.A.P.V. sujeito da pesquisa – 9º ano (2020)

Figura 12 – *O diário de Anne Frank* – cópia do post elaborado pela aluna M.A.R.



Fonte: Aluna M.A.R. sujeito da pesquisa – 9º ano (2020)

A atividade de produção e publicação de *posts* sobre os diários trabalhados na sequência didática trouxe certo protagonismo aos estudantes, uma vez que a ideia surgiu deles e a publicação das postagens também foi a partir de suas redes sociais.

#### 4.4 PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional, em especial o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), vem, há alguns anos, protagonizando uma forma diferente de pesquisa acadêmica, e sua primeira e principal proposição é a qualificação em serviço de professores do ensino fundamental da educação básica. A Resolução nº 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012 (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2012) esclarece em seu primeiro capítulo que:

[...] Art. 1º O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Visando colaborar para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no País, o Profletras, ao capacitar professores de Língua Portuguesa para a docência no Ensino Fundamental, orienta que a pesquisa a ser desenvolvida seja de natureza interpretativa e interventiva, cujo objeto de investigação seja um problema da realidade escolar e/ou de sala de aula. Fomentar a formação em serviço de professores remete à palavra *práxis*, que se convalida num eficaz e contínuo exercício didático e pedagógico na escola. Dessa forma, compreende-se a importância deste trabalho para a melhoria na qualidade do ensino nas escolas,

visto que, quando se alia teoria à prática, têm-se resultados profícuos e produtivos na sociedade. Sobre isso, Ribeiro (2005, p. 8) reflete que:

[...] No MP (Mestrado profissional), também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o Mestrado Profissional aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico. [...]

Uma das formas de materialização dessa prática dentro do projeto de pesquisa no Profletras é o produto educacional, que pode ter resultados específicos, pois o valor agregado ao pesquisador pelo estudo do conhecimento teórico aliado ao seu trabalho docente será valioso para sua prática na sala de aula. Para tanto, é particularmente importante que os trabalhos realizados ao longo do período de estudos, preferencialmente, se constituam de casos de aplicação de conhecimento científico ao ambiente profissional para o qual se volta o mestrado profissional.

Para a elaboração do produto educacional, foi utilizada a sequência didática proposta nesta pesquisa “*O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita*”. As atividades de linguagem apresentadas neste instrumento de intervenção têm o propósito de permitir que o aluno conheça no gênero *diário*, sua finalidade, estrutura e funcionalidade para que, dessa forma, possa se expressar por meio da escrita de maneira mais prazerosa, adequada e agradável.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a aplicação da sequência didática foi disponibilizado o questionário (APÊNDICE B) sobre o perfil de experiência com a escrita pessoal para os dezoito alunos que participaram das aulas presenciais e virtuais. Ao finalizar as atividades de linguagem propostas na sequência, a professora informou aos estudantes sobre o questionário e a importância deste instrumento como forma de avaliação do aprendizado construído ao longo dos estudos sobre o gênero *diário*. Solicitou ainda que, ao responderem às questões, procurassem se expressar de forma autêntica e verdadeira.

O propósito deste segundo objeto de investigação e análise de dados foi para verificar a compreensão dos alunos sobre a escrita pessoal, bem como o seu uso em páginas de *diário* como forma de autoconhecimento. Esse momento tornou-se basilar neste estudo, pois, além de analisar as informações advindas deste instrumento, foi possível explorar e considerar as várias justificativas que os participantes da pesquisa apresentaram.

As perguntas deste questionário (APÊNDICE B) foram pensadas e elaboradas com base na proposição didática sobre a escrita no gênero *diário* como uma possibilidade de o diarista ter um maior conhecimento sobre si mesmo. As questões versam sobre o trabalho que a escola realiza sobre a escrita pessoal, a preferência dos alunos em escrever textos pessoais ou impessoais, as motivações para a escrita em *diários*, a finalidade de gêneros com escrita pessoal e, por fim, o desejo ou não da leitura por outras pessoas das páginas de *diário* escritas pelos estudantes.

Os alunos que estudaram presencialmente responderam ao questionário (APÊNDICE B) na escola durante as aulas e os que participaram das aulas virtuais foram convidados a irem à escola para retirarem o questionário impresso. Esses últimos devolveram os questionários preenchidos ao professor no horário escolar.

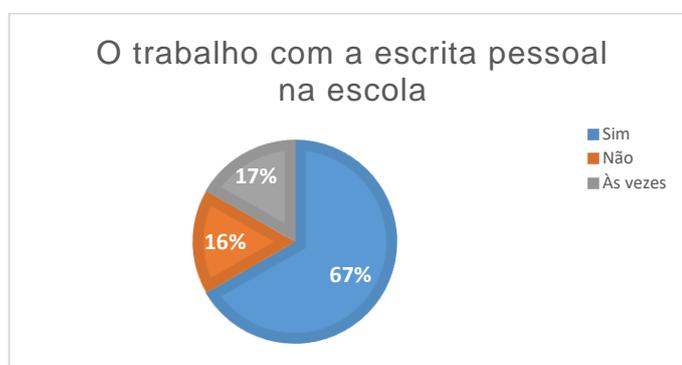
A hipótese inicial desta pesquisa é comprovada por meio do questionário (APÊNDICE B) em que os alunos apresentam em suas respostas e justificativas que se sentiram mais motivados a escrever quando produziram textos pessoais em *diários*. Além disso, foi possível ratificar mediante as alegações dos alunos que a escrita íntima em *diários* pode servir como forma de reflexão e análise dos

sentimentos emoções, pois há nesse tipo de escrita a oportunidade de o escritor reler o que escreveu sem a obrigação de ter que mostrar ou divulgar seus textos.

O questionário, os resultados e uma análise acerca das respostas e justificativas que os alunos apresentaram são descritos a seguir.

## 5.1 DADOS FINAIS: QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA PESSOAL

Gráfico 11 – Quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais (crônica, memória, diário), você se sente motivado a escrever?



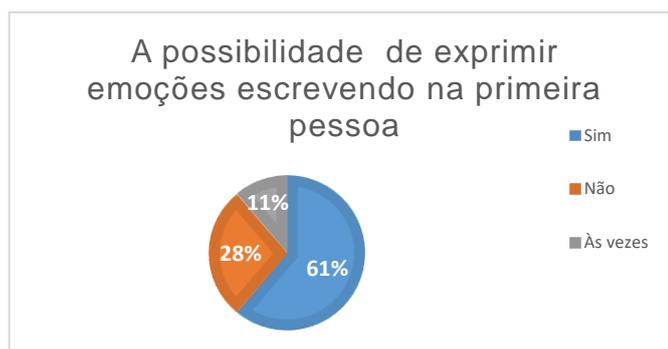
Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Nas justificativas apresentadas, os alunos alegaram que, ao escrever gêneros que têm na sua estrutura a escrita pessoal, existe a oportunidade de se olhar de forma diferente diante das situações adversas do cotidiano. Também, reconheceram que esse tipo de produção pode despertar a vontade e a curiosidade pela escrita de outros gêneros. Um participante da pesquisa, ao justificar sua resposta afirmativa, desabafou: “Porque o professor te explicando na hora, seu interesse de aprender é maior, então me sinto incentivada.”, neste caso, pode-se perceber uma nítida demonstração do quanto alguns alunos sentem falta das aulas presenciais, já que, de acordo com as palavras deste estudante, quando o professor está presente explicando o conteúdo, o incentivo em aprender é maior.

Os alunos que responderam que não se sentem incentivados a escrever quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais justificaram que se expressam melhor por meio de desenhos ou que não há motivação para produzir, uma vez que o professor corrigirá os desvios ortográficos no texto.

Os estudantes que responderam que, às vezes, se sentem incentivados a escrever, apresentaram como justificativa que nem sempre se identificam com o gênero que o professor sugere para a produção ou que nem todos os dias sentem motivação para produzir textos.

Gráfico 12 – Você acha que ao escrever um texto em primeira pessoa, você conseguiria exprimir por meio da escrita o que está sentindo naquele momento?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Esse dado foi significativo para a pesquisa, pois demonstra que a maioria dos alunos compreendeu que, por meio da escrita em primeira pessoa, é possível expressar o que sente. As atividades de linguagem realizadas pelos estudantes durante a aplicação da sequência didática auxiliaram na compreensão e no funcionamento desse tipo de escrita pessoal. Uma das justificativas ressalta que, ao escrever dessa forma, tem-se a possibilidade de se ter uma escrita fluída e mais leve. Outros fundamentaram que, ao escrever em primeira pessoa, o escritor terá maior facilidade de mostrar sua perspectiva sobre determinados assuntos, podendo, dessa forma, expressar sentimentos, ideias e opiniões.

Os alunos que responderam que não conseguiriam exprimir o que sentem escrevendo um texto em primeira pessoa justificaram que não sentem vontade de demonstrar seus sentimentos, mesmo que seja no papel.

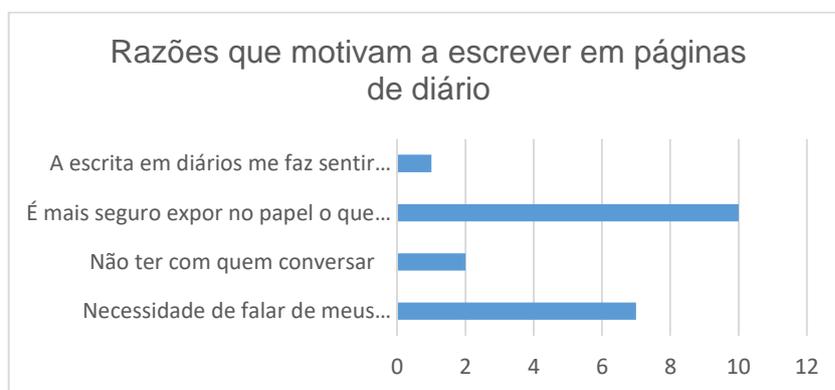
Os estudantes que afirmaram que, às vezes, conseguem exprimir o que estão sentindo quando escrevem um texto em primeira pessoa alegaram que nem sempre conseguem colocar no papel o que estão sentindo.

Gráfico 13 – Você acha que escreve melhor:



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O terceiro questionamento destaca o reconhecimento dos estudantes que escrevem melhor textos pessoais. Essa preferência pode estar relacionada à liberdade que a escrita pessoal proporciona, pois, ao escrever em *diários*, o aluno tem a oportunidade de falar sobre si mesmo, seus sentimentos e opiniões, sem muitas cobranças.

Gráfico 14 – Qual das razões abaixo relacionadas podem te motivar a escrever em páginas de *diário*?

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O quarto questionamento foi sobre as razões que podem motivar a escrita em páginas de *diário*. Nessa indagação, os alunos poderiam marcar, se julgassem conveniente, mais de uma opção.

Um estudante respondeu que a escrita em *diários* faz com que se sinta mais livre e leve. Para este aluno, o *diário* é ao mesmo tempo, conforme Lejeune (2014, p. 306) enfatiza, “[...] o observatório da sua vida e o ponto de encontro de seus escritos”.

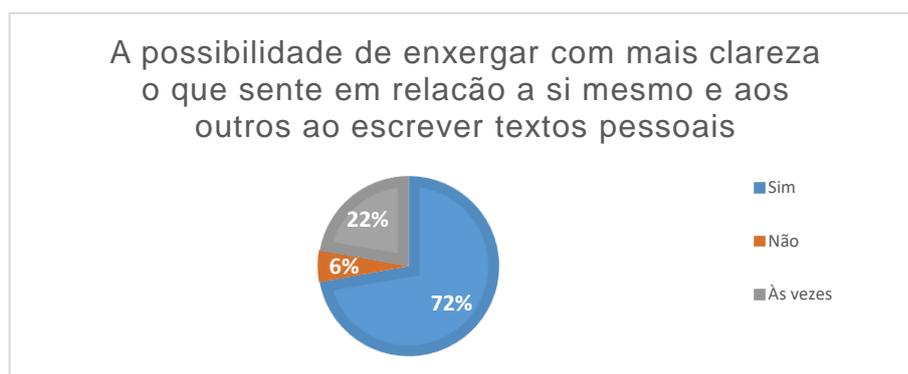
Diante dessa constatação, é possível que o diarista descubra nos seus escritos a vontade de continuar existindo ou a esperança de deixar uma história narrada.

Dez estudantes afirmaram que é mais seguro expor no papel o que sentem do que nas redes sociais, esse quantitativo indica o medo de demonstrar os sentimentos. Escrever em páginas de *diário* para eles é mais seguro, já que, dessa forma, outras pessoas não lerão o que escreveram e, assim, não ficarão expostos aos julgamentos de *outrem*.

Os que responderam que escrevem por não terem com quem conversar somam dois do número total de respostas. Em *O diário de Anne Frank* (2017), a diarista narra sobre a situação de solidão em que vivia e desabafa que se sentia solitária mesmo tendo seus familiares por perto. Nota-se este mesmo sentimento dos participantes nesta resposta, pois, não tendo com quem conversar, preferem escrever em páginas de *diário* para que não se sintam sozinhos.

Sete alunos responderam que se sentem motivados a escrever em páginas de *diário* porque sentem desejo de falar de seus sentimentos. Esses estudantes demonstram que escrever sobre suas emoções tornou-se uma necessidade.

Gráfico 15 – Ao escrever um texto exprimindo suas emoções ou até mesmo sua opinião acerca de algumas situações, há a possibilidade de você enxergar com mais clareza o que sente e pensa em relação a si mesmo e aos outros?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

72 % dos estudantes responderam que, quando expressam sua opinião e suas emoções por meio da escrita pessoal, conseguem enxergar com mais clareza o que pensam sobre si mesmos e os outros. As justificativas para essas respostas são de

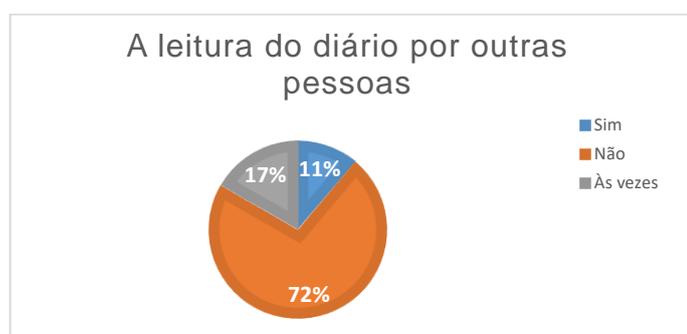
que esses sentimentos ficam mais explícitos quando são colocados no papel, ficando, dessa forma, mais fácil entender a situação que está vivenciando.

Algumas justificativas salientaram a escrita em *diários* como um direcionamento que o escritor pode encontrar enquanto escreve. Dentre elas, destacam-se “esse tipo de escrita tem o poder nos fazer refletir”, “escrever é igual terapia, quanto mais você fala ou escreve mais se conhece melhor”, “quando se escreve, pensa-se mais a respeito de uma determinada situação ou até mesmo dos próprios sentimentos”, “quando se escreve consegue enxergar a linha de raciocínio ficando mais claro sentimentos que, às vezes, nem se sabia que existiam”, “nem sempre presto atenção nas ações até escrever sobre elas; essa escrita permite refletir e ter uma maior percepção sobre os sentimentos”, “é possível, por meio dessa escrita, comparar como se pensava sobre determinado assunto e como se pensa no presente sobre o mesmo assunto”, “e, há a possibilidade de ler depois de algum tempo o que foi escrito e poder refletir sobre o que escreveu”.

Os alunos que responderam que não há a possibilidade de enxergar com mais clareza o que pensam e o que sentem escrevendo suas opiniões e emoções justificaram que não gostam de expressar o que estão sentindo.

22 % afirmaram que, às vezes, existe a possibilidade de enxergar com mais clareza sobre o que sentem e pensam escrevendo suas opiniões e sentimentos. As justificativas para essas respostas versaram sobre a dificuldade de expressar o que se sente, pois há o embaraço em se posicionar sobre certos assuntos.

Gráfico 16 – Você gostaria que os seus textos escritos em forma de *diário* fossem lidos por outras pessoas?



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os alunos que responderam que gostariam que os seus textos fossem lidos por outras pessoas justificaram que, “de repente, aquilo que escreveram fizesse os leitores mais felizes”.

A maioria dos participantes afirmou que não gostaria que seus textos escritos em forma de *diário* fossem lidos por outras pessoas. Vários alunos justificaram que o *diário* é pessoal e íntimo, portanto, não é algo que se possa divulgar. Um aluno justificou que quando uma pessoa escreve é porque ela não quer falar sobre o que está incomodando naquele momento. Duas justificativas merecem a atenção: “Às vezes, tenho medo do julgamento das pessoas e medo de não aceitarem minha maneira de pensar.” e “Se eu preferi escrever, foi porque não tive a segurança de contar para ninguém e nem me sentiria bem se contasse.”

Os alunos que responderam que, às vezes, gostariam que seus textos escritos em forma de *diário* fossem lidos por outras pessoas, justificaram que nem sempre o que escrevem é do agrado de todos. Um aluno afirmou que deixaria o professor ler as páginas de *diário* que escreveu.

A seguir, propõe-se uma análise comparativa entre os dados obtidos nos dois questionários aplicados aos alunos do 9º do ensino fundamental da escola pesquisada.

## 5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DADOS INICIAIS E OS FINAIS

A análise comparativa que se apresenta a seguir tem por objetivo confrontar duas situações do cotidiano da sala de aula. Na primeira, os participantes responderam às questões baseando-se apenas nos conhecimentos que tinham sobre gênero e produção textual. No segundo contexto, os estudantes responderam às indagações fundamentando-se nos conhecimentos assimilados por meio das atividades de linguagem propostas na sequência didática. Comum na pesquisa por abordagem qualitativa, essa análise foi elaborada para que se conseguisse interpretar as realidades do ensino da escrita na escola pesquisada.

Para uma melhor compreensão dos resultados, os dados foram organizados em quadros com as seguintes indicações: questionário (APÊNDICE A) e questionário

(APÊNDICE B). O primeiro trata do instrumento utilizado como atividade diagnóstica nesta pesquisa; o segundo refere-se às atividades realizadas pelos alunos sobre a escrita no gênero *diário*.

Quadro 10 – A escola como incentivadora e motivadora da escrita de textos

QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)	QUESTIONÁRIO (APÊNDICE B)
19% dos estudantes responderam que as práticas de escrita desenvolvidas na escola conseguem despertar o desejo de produzir textos.	67 % dos alunos responderam que quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais sentem-se mais motivados a escrever.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Entre os resultados alcançados pela análise dos questionários aplicados destaca-se o papel da escola como incentivadora e motivadora da escrita. Analisando os dados, observa-se que, quando há a organização e o envolvimento dos educadores para se trabalhar a escrita, evidentemente, existirá um maior incentivo dos estudantes para produzir textos. Isso pode ser comprovado pelo percentual de alunos (67%) que assinalaram no questionário (APÊNDICE B) que, quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais, sentem-se mais motivados a escrever.

O ensino da escrita exclusivamente centrado no conhecimento e apropriação de gêneros ou com enfoque somente nos aspectos gramaticais já demonstrou que não surtirá o efeito desejado, uma vez que no questionário (APÊNDICE A), apenas 19% dos participantes responderam que se sentem motivados a escrever textos. Portanto, a escola precisa repensar as práticas que têm utilizado para o ensino das competências e habilidades necessárias para a escrita de textos.

Ao propor um ensino pragmático da produção textual, a escola desempenha um importante protagonismo no incentivo à escrita, pois, ao se mostrar comprometida e envolvida com as atividades de linguagem desenvolvidas na sala de aula, bem como com a progressão dos conhecimentos assimilados, tem-se, indubitavelmente, melhores resultados da aprendizagem da escrita.

Quadro 11 – A escrita de textos que falem sobre si mesmos

QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)	QUESTIONÁRIO (APÊNDICE B)
55% dos alunos afirmaram que não	61 % dos estudantes compreenderam que,

gostariam de escrever textos que falassem de si mesmos.	por meio da escrita em primeira pessoa, é possível expressar o que se sente quando escreve.
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os dados organizados no Quadro 11 sobre a escrita de textos que falem de si mesmos permitem comparar às informações obtidas antes da aplicação da sequência didática aos elementos aferidos, *a posteriori*, por meio do trabalho interventivo sobre o gênero *diário*. É possível perceber pelos dados que o trabalho com os gêneros ainda é o melhor caminho para que o aluno adquira as habilidades necessárias para desenvolver a escrita. No entanto, esse ensino deve ser permeado por atividades que enriqueçam o conhecimento do estudante sobre a finalidade e função de cada gênero em estudo, de forma que ele perceba a utilidade desta aprendizagem para sua vida e, assim, sinta-se motivado a escrever.

Sobre o processo da escrita pessoal em *diários*, Lejeune (2014, p. 337) reflete que: “[...] Tudo isso me intimida, e quando me sinto intimidado, recolho-me, entrincheiro-me em meu diário.” A partir dessa ideia, compreende-se a escrita íntima como uma possibilidade de refúgio sobre o momento que o diarista vivencia. Além disso, o escritor pode, de certa forma, sentir e experimentar por meio da escrita pessoal, um certo distanciamento das situações em que havia conflitos de sentimentos e emoções na sua vida.

Quadro 12 – Os gêneros que escrevem melhor

QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)	QUESTIONÁRIO (APÊNDICE B)
25% afirmaram que escrevem melhor mensagens ou comentários <i>online</i> e 21%, memes.	89 % dos alunos responderam que escrevem melhor textos pessoais, aqueles que falam sobre si mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Pela análise do Quadro 12, percebe-se uma mudança de interesses e opiniões acerca da escrita pelos participantes da pesquisa. Ao conhecer e aprofundar no estudo dos textos pessoais, aqueles que falam sobre si mesmo, neste caso específico do gênero *diário*, 89% dos alunos, ao final da aplicação da sequência, afirmaram que preferem escrever textos pessoais.

Essa mudança de percepção deve-se ao fato de que os textos virtuais podem ser, ainda, os preferidos dos alunos, no entanto, quando existe no espaço escolar um trabalho interessante e valoroso com os gêneros, é possível que o interesse pela escrita seja despertado.

Quadro 13 – O professor como mediador do trabalho com a escrita na sala de aula

<b>PROFESSOR</b>	<b>QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)</b>	<p>“Às vezes, não escrevo bem porque o professor cobra muito o uso da norma culta da língua.”</p> <p>“Não sou escritor, portanto, não tenho que escrever todos os gêneros solicitados.”</p> <p>“O que eu escrevo não satisfaz o professor.”</p> <p>“Escrevo o texto solicitado pelo professor porque ele vai atribuir uma nota a produção.”</p>
	<b>QUESTIONÁRIO (APÊNDICE B)</b>	<p>“O professor te explicando na hora, seu interesse de aprender é maior, então me sinto incentivada.”</p> <p>“Deixaria o professor ler as páginas de <i>diário</i> que escrevi.”</p> <p>“Em casa, é raro eu escrever, mas quando o professor trabalha textos pessoais é um grande incentivo para mim.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

As justificativas dadas pelos estudantes sobre a mediação do professor no ensino da escrita permitem refletir não apenas sobre utilidade da escrita, como também sobre o que motiva os alunos a produzirem seus textos. Ao analisar as justificativas apresentadas infere-se que o trabalho realizado por muitos professores para o ensino da escrita deve ser repensado, pois algumas metodologias desenvolvidas não são pensadas e aplicadas para um uso real das práticas de linguagem. Geraldi (2012, p. 65) afirma que:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação do emprego da língua é pois, artificial.[...]

Nesse sentido, cabe ao professor ser o agente de transformação desse ensino da escrita nas aulas de língua materna para que o estudante sinta-se estimulado e motivado a produzir textos de diversos gêneros. Além disso, valorizar as experiências sociais e familiares dos alunos constitui um estímulo a mais para que a experiência com a escrita seja agradável.

Aliado a essa ideia, o trabalho com os textos escritos em páginas de *diário* pode auxiliar nesse decurso, uma vez que, ao escrever sobre si mesmo, o aluno experimenta uma escrita sem as amarras e cobranças da norma culta da língua. Sobre isso, Lejeune (2014, p. 337) afirma que: “[...] Um diário é um lugar onde não se tem medo de fazer erros de ortografia, nem de ser burro.”.

Também, nesse processo criativo, há a possibilidade de o estudante ampliar o universo do conhecimento dos aspectos sistemáticos da língua, transformando, dessa forma, sua escrita numa atividade prazerosa.

Quadro 14 – A utilidade da escrita

<b>UTILIDADE DA ESCRITA</b>	<b>QUESTIONÁRIO (APÊNDICE A)</b>	<p>“Melhorar a leitura, letra, caligrafia.”</p> <p>“A escrita é necessária para tudo na escola.”</p>
	<b>QUESTIONÁRIO (APÊNDICE B)</b>	<p>“Os sentimentos ficam mais explícitos quando são colocados no papel.”</p> <p>“Esse tipo de escrita em <i>diários</i> tem o poder “nos fazer refletir.”</p> <p>“Escrever é igual terapia, quanto mais você escreve mais se conhece.”</p> <p>“Quando se escreve na primeira pessoa, pensa-se mais a respeito de uma determinada situação ou até mesmo dos próprios sentimentos.”</p> <p>“Quando se escreve na primeira pessoa, consegue-se enxergar a linha de raciocínio, fica mais claro sentimentos que, às vezes, nem se sabia que existiam.”</p> <p>“Nem sempre presto atenção nas ações até escrever sobre elas, essa escrita em <i>diários</i> permite refletir e ter uma maior percepção sobre os sentimentos.”</p> <p>“É possível, por meio da escrita pessoal, comparar como se pensava sobre determinado assunto e como se pensa no presente sobre o mesmo assunto.”</p> <p>“Na escrita em <i>diários</i> há a possibilidade de ler depois de algum tempo o que foi escrito e poder refletir sobre o que escreveu.”</p> <p>“A escrita pessoal pode despertar a vontade e a curiosidade pela escrita de outros gêneros.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

É na intenção de compreender as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de língua materna para a escrita que se propõe a comparação do Quadro 14. As abordagens utilizadas no ensino da produção textual nos anos finais do ensino fundamental nem sempre resultam num aprendizado efetivo das habilidades e competências necessárias para a produção de textos. Isso é observado pelas justificativas que os estudantes apresentaram sobre a utilidade da escrita na vida escolar e pessoal no questionário (APÊNDICE A), uma vez que afirmaram que a escrita servirá apenas para melhorar a leitura, a letra e a caligrafia ou simplesmente a constatação de que a escrita serve para tudo na escola, não observando sua utilidade para além do espaço escolar.

O trabalho pedagógico com a produção escrita, quando centrado apenas no ensino dos aspectos gramaticais e de identificação do gênero, pode surtir efeito contrário ao desejado. Sobre esse assunto, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 141) sublinha que:

[...] Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

As justificativas apresentadas no questionário (APÊNDICE B) apresentam uma ideia de escrita que servirá para o escritor refletir sobre o que pensa sobre si mesmo, além de proporcionar a descoberta dos próprios sentimentos. Enfim, um autoconhecimento que pode transformar a forma de sentir e enxergar determinadas situações pelas quais esses adolescentes passam. Os sentidos advindos da palavra *reflexão* é o que se encontra na maioria das justificativas dadas pelos estudantes. Diante disso, a escrita em *diários* oferece múltiplas oportunidades de refúgio e meditação para o *eu*. Refletir, na escrita pessoal, significa evadir-se das situações abrindo um espaço de compreensão, ou seja, uma contemplação de todas as ações e pensamentos que nortearam os acontecimentos. Dessa forma, o diarista entende com mais clareza e sairá visivelmente mais sereno com relação aos seus sentimentos das situações conflitantes pelas quais passa.

O trabalho em sala de aula com a produção escrita de páginas de *diário*, além de proporcionar ao diarista um maior conhecimento sobre o gênero, pode despertar o

gosto e a vontade de escrever outros gêneros, uma vez que se descobriu a utilidade da escrita. Ademais, leva-se tempo para adquirir as competências necessárias para a escrita de textos, e trabalhar a escrita de forma progressiva e prazerosa proporciona ao aluno um aprendizado contínuo e eficaz.

Ao comparar os dados obtidos pela aplicação dos questionários com relação aos gêneros que preferem escrever, percebe-se uma mudança de interesses e opiniões acerca da escrita, sua funcionalidade e finalidade. Ao conhecer e aprofundar nas especificidades do gênero *diário*, grande parte dos alunos compreendeu a importância da escrita pessoal como forma de autoconhecimento e, com isso, se sentiu mais motivada a escrever.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como temática o desenvolvimento da escrita em *diários* pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. A questão norteadora *De que forma a escrita pessoal no gênero diário poderá contribuir para desenvolver no aluno o gosto pela escrita e o autoconhecimento?* trouxe ao longo deste estudo uma série de descobertas que só foram possíveis por meio da leitura e reflexão teórica sobre os descritores: autoconhecimento, diário, escrita e gênero. A aplicação dos questionários proporcionou uma análise produtiva do ponto de vista da geração de dados, uma vez que, nesses momentos, os participantes tiveram a oportunidade de externar sobre o que pensavam e como se sentiam em relação ao trabalho com a escrita na sala de aula. Na aplicação da sequência didática, a hipótese inicial se tornou ainda mais evidente, pois, além de buscar o desenvolvimento de atividades de linguagem que motivassem o gosto pela escrita, era necessário deixar em evidência para o aluno que essa escrita pode servir como forma de autoconhecimento.

O reconhecimento de que é necessário trabalhar as competências e habilidades para a escrita de textos nos anos finais do ensino fundamental perpassou toda a análise teórica e prática desta pesquisa. As leituras da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) sobre a importância da produção textual e sua utilidade na vida cotidiana respaldaram a importância e a necessidade desse trabalho.

Este estudo possibilitou a constatação de como as atividades de produção escrita precisam ser pensadas e delineadas como um compromisso que deve ser assumido por todos os professores em todas as disciplinas. As reflexões sobre a escrita em *diários* como expressão das emoções e sentimentos do *eu* tornou inteligível para os participantes a estrutura e a finalidade da escrita íntima como forma de autoconhecimento.

O percurso metodológico da pesquisa constituiu um momento de interação entre o pesquisador (professor), participantes (alunos) e escola (cenário), uma vez que foi possível conhecer a estrutura física, o histórico e a realidade da escola onde a pesquisa aconteceu. Quanto à aplicação dos questionários, os alunos tiveram a oportunidade de expressar de forma natural suas ideias e opiniões sobre o ensino da escrita na sala de aula. E, ao final, tiveram a oportunidade de experienciar um

tipo de produção em que pudessem falar de sobre si mesmos, sem grandes preocupações se seriam ou não avaliados.

Os desafios enfrentados para aplicação da sequência fizeram com que professora e alunos adotassem, além de uma postura dialógica, um comprometimento na participação das aulas, pois era a primeira experiência com aulas virtuais para a maioria dos estudantes. A intenção da pesquisadora, inicialmente, era de aplicar os questionários e a sequência didática de forma presencial com todos participantes da turma escolhida. No entanto, dadas as circunstâncias provocadas pela pandemia no ano de 2020, a aplicação totalmente presencial dessas atividades não foi possível.

Diante dessas circunstâncias adversas e assumindo uma postura resiliente, a pesquisadora propôs aos alunos que a sequência didática fosse aplicada de forma presencial e virtual, para que, dessa maneira, os estudantes que optaram por não retornarem às aulas presenciais pudessem participar e interagir.

O retorno das atividades presenciais e o início do trabalho com as aulas virtuais possibilitaram um maior diálogo entre a professora e os estudantes. Ao conceituar a interação verbal como princípio discursivo e comunicativo, Bakhtin (2014, p. 127) propõe que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Ao decidir aplicar a sequência nas formas e maneiras possíveis para aquele momento, a pesquisadora primou pela postura dialógica com seus alunos para que, dessa forma, o trabalho proposto com o gênero *diário* tivesse sua aplicabilidade validada e garantida.

Quanto à análise dos resultados, a pesquisadora obteve um resultado satisfatório, uma vez que os alunos que participaram da aplicação da sequência e que, também, responderam ao questionário final, sentiram-se mais livres para escrever sobre si mesmos na primeira pessoa. Todos entenderam a importância da escrita tanto na vida escolar quanto pessoal, assim como a utilidade da escrita íntima como forma de desabafo e autoconhecimento.

Ademais, quando se comparam as respostas apresentadas pelos estudantes nos dois questionários aplicados, percebe-se uma clara demonstração de como o ensino da escrita é desafiador para os professores. No entanto, quando os alunos foram convocados a refletirem sobre a escrita íntima, teve-se a comprovação de que o desenvolvimento de um tipo de escrita pessoal em que o aluno possa narrar, por meio do gênero *diário*, ações, fatos, sensações ou sentimentos sobre si mesmo, conforme é apresentado nesta pesquisa, pode contribuir para um ensino eficaz e profícuo da escrita na sala de aula.

Diante dessas considerações e, também, como parte desta pesquisa, foi elaborado um produto educacional, em forma de e-book, que objetiva auxiliar os professores dos anos finais do ensino fundamental no trabalho e desenvolvimento da escrita pessoal em *diários*. Nesse produto, foram reunidas diversas atividades linguagem destinadas aos alunos que podem proporcionar importantes possibilidades de aprendizagem de escrita. O produto foi idealizado para aplicação em classe regular, objetivando um ensino das habilidades e competências necessárias para a escrita pessoal em *diários*.

Essa pesquisa permitiu vislumbrar um trabalho diferenciado com a produção textual, pois o pesquisador e os participantes se constituíram durante a aplicação dos questionários e da sequência didática como mediadores do processo de ensino aprendizagem, possibilitando um contexto em que todos aprendiam. Assim, o ponto final dessas considerações não é o limite; esta pesquisa foi apenas um episódio de uma constante e infinita busca dos possíveis significados para o ensino da escrita.

Ao final desta pesquisa, deseja-se que este trabalho incentive outros professores a repensarem sua prática e a desenvolverem diferentes atividades de linguagem que explorem a escrita não só como forma de autoconhecimento, mas também como expressão de ideias, opiniões e argumentos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta] teóricas e conceituais. São Paulo. Parábola Editorial, 2017.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - **Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE**, de 15 de maio de 2012. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.XhCD40dKjIU>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FERRAREZI JÚNIOR, Paulo; CARVALHO, Robson dos Santos de. **Produção de textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Record, 2019a.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Pé de letra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação a produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUELFY, Durval. **Autoterapia**: você é seu terapeuta! Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16994734-Durval-guelfy-autoterapia-voce-e-o-seuterapeuta.html>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

HOUAISS. **Dicionário Online de Português**. Uol, 2020. Disponível em: <[https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#0](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#0)>. Acesso em: 27 jul. 2020.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rosseau a internet. GERHEIM, Jovita Maria Gerheim Noronha (Org). Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, v. 28, p. 263-284, 2016. Disponível em <[revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985](http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985)>. Acesso em 30 dez. 2019.

NASSI-CALÒ, Lilian. **Avaliação por pares**: modalidades, prós e contras [online]. SciELO em perspectiva, 2015. Disponível em: <<https://blog.scielo.org/blog/2015/03/27/avaliacao-por-pares-modalidades-pros-e-contras/#.YA13NOhKjIU>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

NEVES, Marinilde Oliveira. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, p. 17-31, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3723/2186>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 11, 2005.

SANTOS, Guilherme Ferreira; SILVA, Otávio Guimarães Tavares da. Conceito de “modernidade líquida”: revisão teórica e implicações e implicação para a prática de vida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 3, n. 5, p. 40-61, 2012. Disponível em: <[www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/download/1490/2555](http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/download/1490/2555)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**PESQUISA:** O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita

**MESTRANDA:** Gilda de Almeida Bastos

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof<sup>a</sup> Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você responda às questões abaixo com muita atenção e responsabilidade, sendo o(a) mais verdadeiro(a) possível.

#### **QUESTIONÁRIO: perfil de experiência com escrita**

1- Você gosta de escrever textos fora do ambiente escolar?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Um pouco

2- Em quais ambientes (meios digitais ou não), fora da escola, você escreve?

---



---



---

3- Você se sente motivado, na escola, para escrever?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Às vezes

Por quê?

---



---



---

4- Ao longo do dia utilizamos diversas formas para nos comunicar. Às vezes falamos, às vezes escrevemos. A essas estruturas orais ou escritas que usamos para comunicação, damos o nome de *gêneros textuais*.

Dos gêneros textuais relacionados abaixo, qual prefere escrever? Assinale quantos desejar.

- artigo de opinião
- resenha crítica
- crônica
- notícia
- tirinhas
- diário
- blog*
- propaganda
- meme
- carta pessoal
- bilhete
- charge
- e-mail*
- chat*
- mensagens ou comentários *on-line* (*Facebook, Instagram, Twitter* ou outro)
- nenhum dos gêneros acima
- outros: \_\_\_\_\_

5- A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa sugere para a prática de produção textual no 8º e 9º ano diferentes gêneros. Dos gêneros sugeridos a seguir, assinale qual(is) dele(s) você gosta de escrever.

- paródia
- carta do leitor
- peça publicitária
- crônica
- entrevista
- notícia
- romance juvenil
- relatórios de experiências
- resenha crítica
- editorial
- poema
- nenhum dos gêneros acima

6- Você gostaria de escrever textos, informações, ou até mesmo poesia, contos, sobre você mesmo (quem é, do que gosta, o que sente, como é sua rotina, etc.)?

---



---

7- Você acha que, de forma geral, você escreve bem? (consegue se fazer entender, não comete muitos erros ortográficos, etc.)?

- Sim       Não       Às vezes

Por quê?

---



---

8- Quando escreve, você costuma fazer pesquisas em dicionário, gramática ou *internet* para tirar dúvidas relacionadas à ortografia e ao vocabulário?

- Sim       Não       Às vezes

9- Você tem o hábito de reler o texto que escreveu e revisar a escrita?  
( ) Sim      ( ) Não      ( ) Às vezes

10- Gosta de compartilhar os textos que escreve com os colegas e professores?  
( ) Sim      ( ) Não      ( ) Às vezes

Por quê?

---

---

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL DE EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA PESSOAL

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**PESQUISA:** “O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita”.

**MESTRANDA:** Gilda de Almeida Bastos

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** Prof<sup>a</sup> Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você responda às questões abaixo com muita atenção e responsabilidade, sendo o(a) mais verdadeiro(a) possível.

**QUESTIONÁRIO: perfil de experiência com a escrita pessoal**

1- Quando a escola trabalha a escrita de textos pessoais (crônica, memória, diário), você se sente incentivado a escrever?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Às vezes

Por quê?

---



---



---

2- Você acha que ao escrever um texto em primeira pessoa, você conseguiria exprimir por meio da escrita o que está sentido naquele momento?

( ) Sim      ( ) Não      ( ) Às vezes

Por quê?

---



---



---

3- Você acha que escreve melhor:

( ) textos pessoais, aqueles que falam de você mesmo (carta pessoal, diário, crônica).

( ) impessoais, aqueles que você escreve sobre outras pessoas ou coisas (notícia, reportagem, texto de opinião)

4- Qual das razões abaixo relacionadas podem te motivar a escrever em páginas de diário?

( ) necessidade de falar de meus sentimentos.

- não ter com quem conversar.
- é mais seguro expor no papel o que estou sentido do que nas redes sociais.
- a escrita em diários me faz sentir mais leve e livre.

5- Ao escrever um texto exprimindo suas emoções ou até mesmo sua opinião acerca de algumas situações, há a possibilidade de você enxergar com mais clareza o que sente e pensa em relação a si mesmo e aos outros?

- Sim       Não       Às vezes

Por quê?

---

---

---

6- Você gostaria que os seus textos escritos em forma de diário fossem lidos por outras pessoas?

- Sim       Não       Às vezes

Por quê?

---

---

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**INSTITUTO FEDERAL**  
**ESPÍRITO SANTO**  
Campus Vitória



**PROFLETRAS**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA”, que tem como objetivo principal produzir uma sequência didática que possa auxiliar o professor a inserir a prática de atividades escritas com gênero textual diário no cotidiano escolar.

O motivo que nos leva a estudar é compreender até que ponto essa prática pode contribuir para melhorar as habilidades de produção de textos dos alunos e, como consequência desenvolver produção competente e crítica de textos escritos.

Para este estudo adotaremos os procedimentos de coleta de dados que será feita por meio de questionários, aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Porém os desentendimentos, que porventura ocorram, serão resolvidos por meio do diálogo estabelecido entre participantes e pesquisadora.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão de que a pesquisa com os alunos dos 9ºs anos do ensino fundamental pode trazer inúmeros benefícios para o ensino, para a escola e para a sociedade.

Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa; como é de praxe, os resultados serão disponibilizados aos interessados e a toda comunidade escolar no relatório final da dissertação, podendo também ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos. Sem a sua colaboração, esta pesquisa será inviabilizada. Por isso,

solicito sua autorização para usar os dados coletados. Se estiver de acordo, firme o termo de consentimento a seguir.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e da comunidade escolar quando finalizada e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes através do e-mail [etica.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:etica.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pastor Antônio Nunes de Carvalho” ou pelo telefone (27) 37461252.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na E.E.E.F.M. “Pastor Antônio Nunes de Carvalho” e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Cap. III, Art. 19, § 2º).

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_ e e-mail \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Alto Rio Novo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do responsável pelo participante

---

Assinatura do participante

---

Assinatura do pesquisador

017.330.077-41

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**INSTITUTO FEDERAL**  
ESPÍRITO SANTO  
Campus Vitória



**PROFLETRAS**

**PESQUISA:** O GÊNERO DIÁRIO COMO EXPRESSÃO EMOCIONAL: UM INCENTIVO À PRÁTICA DA ESCRITA

**MESTRANDA:** GILDA DE ALMEIDA BASTOS

**ORIENTADORA DA PESQUISA:** PROF<sup>a</sup> Dra. SANDRA MARA MENDES DA SILVA BASSANI

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa sobre “O gênero textual diário como expressão emocional: um incentivo à prática escrita” que tem como objetivo pesquisar, a partir da escrita em páginas de diário, como de dá o estímulo e o gosto pela escrita.

O motivo que nos leva a estudar é a compreensão de como essa prática pode contribuir para melhorar as habilidades de produção de textos dos alunos e, como consequência desenvolver produção competente e crítica de textos escritos por eles.

Para este estudo adotaremos os procedimentos de coleta de dados que será feito por meio de questionários, aplicação de atividades, além do registro por fotos e filmagem. Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Porém os desentendimentos, que porventura ocorram, serão resolvidos por meio do diálogo estabelecido entre participantes e pesquisadora.

O motivo deste convite é que você se enquadra nos seguintes critérios de inclusão de que a pesquisa com os alunos dos 9<sup>os</sup> anos do ensino fundamental pode trazer inúmeros benefícios para o ensino, para a escola e para a sociedade.

Você terá ciência de que há garantia de plena liberdade na pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da

pesquisa, sem prejuízo algum. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo para participar deste estudo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

O pesquisador responsável irá tratar a sua identidade com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição e da comunidade escolar quando finalizada no site do Profletras e na biblioteca da E.E.E.F.M. “Pastor Antônio Nunes de Carvalho” e ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes através do e-mail [ética.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:ética.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem com a pesquisadora na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Pastor Antônio Nunes de Carvalho” ou pelo telefone (27) 37461252.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na E.E.E.F.M. “Pastor Antônio Nunes de Carvalho” e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática escrita”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Alto Rio Novo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Nome do responsável pelo menor

Nome do menor

---

Assinatura do pesquisador

CPF 017.330.077-41