

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNIDADE CÁCERES

**ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

ANERLEI ARAÚJO DOS SANTOS

**O TRABALHO COM O DIÁRIO NA SALA DE AULA: ARTICULANDO
LEITURA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

**CÁCERES - MT
2023**

ANERLEI ARAÚJO DOS SANTOS

**O TRABALHO COM O DIÁRIO NA SALA DE AULA: ARTICULANDO
LEITURA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Letras, sob a orientação do prof. Dr. José Leonildo Lima.

CÁCERES - MT
2023

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

S237o	<p>SANTOS, Anerlei Araújo. O Trabalho com o Diário na Sala de Aula: Articulando Leitura, Variação Linguística e Produção Textual / Anerlei Araújo Santos - Cáceres, 2023. 135 f.; 30 cm.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Orientador: José Leonildo Lima</p> <p>1. Diário. 2. Variação Linguística. 3. Leitura e Escrita. 4. Língua Portuguesa. I. Anerlei Araújo Santos. II. O Trabalho com o Diário na Sala de Aula: Articulando Leitura, Variação Linguística e Produção Textual: .</p> <p style="text-align: right;">CDU 81'27(81)</p>
-------	--

ANERLEI ARAÚJO DOS SANTOS

**O TRABALHO COM O DIÁRIO NA SALA DE AULA: ARTICULANDO
LEITURA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Leonildo Lima

Orientador – UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen

AVALIADORA - UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Rosana Nunes Alencar

AVALIADORA – UNIR

APROVADA EM 23/06/2023.

Dedico este trabalho à minha família, ao meu esposo e especialmente ao meu filho, Manoel Antônio, que nasceu cinco dias antes do início das aulas do mestrado e esteve ao meu lado dividindo a atenção para que eu conseguisse realizar mais esse sonho.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não teria sido possível se eu não tivesse o apoio de muitas pessoas.

Em primeiro lugar, é imprescindível o meu agradecimento a Deus, que me fortaleceu em muitos momentos difíceis durante todo o caminho percorrido.

Agradeço à minha família que sempre me incentivou a trilhar o caminho da educação.

Ao meu esposo, que esteve comigo desde o dia da realização da prova, que me apoiou e acreditou que eu conseguiria realizar o mestrado. Agradeço a ele, ainda, por sonhar comigo e realizar o desejo de ser mãe, a mãe do Manoel Antônio, que nasceu dias antes do início das aulas.

Agradeço ao meu filho, que desde os seus primeiros dias de vida, já ouvia os meus professores ministrando as tão sonhadas aulas do mestrado. Agradeço a ele, ainda, por ter dividido a atenção durante os seus dois primeiros anos de vida para que eu conseguisse desenvolver todas as etapas do mestrado. Foi muito especial.

Agradeço a todos os professores envolvidos no programa Profletras – Turma VII, que contribuíram significativamente para a minha formação.

Agradeço especialmente ao meu professor orientador, José Leonildo Lima, que sempre foi atencioso, paciente, compreensivo e por ter me orientado de forma eficiente para a construção e execução desse projeto.

Agradeço à secretária Andernice, que sempre me atendeu com eficiência.

Agradeço ao companheirismo de todos os colegas da turma VII, que compartilharam o conhecimento, as angústias, os medos, as incertezas, mas, acima de tudo, compartilharam o otimismo e a fé de que tudo daria certo.

Agradeço à gestão da Escola Estadual Marechal Dutra, que apoiou a execução do projeto.

Agradeço à turma envolvida no projeto da referida escola, o 9º ano vespertino, com alunos receptivos desde o primeiro momento de apresentação da proposta. O projeto não teria sentido se não houvesse o envolvimento de um número significativo de alunos da turma.

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(FREIRE, 1997, p. 79)

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que foi pensada e construída no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, e teve como proposta de trabalho desenvolver uma intervenção pedagógica no componente curricular de Língua Portuguesa na Escola Estadual Marechal Dutra, localizada no centro de Rondonópolis – MT. A proposta de trabalho teve como objetivo contribuir com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário. Sendo assim, este trabalho de pesquisa e intervenção sustentou-se nos conceitos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística Variacionista ao perceber o texto como unidade de ensino, focalizando na produção escrita dos alunos. Adotamos a “Sequência Didática” de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) como instrumento para a realização do projeto. O início dos estudos do texto foi por meio da apresentação, leitura, análise e atividades do livro Quarto de Despejo (1960). Esta obra trata-se de um diário de que apresenta a realidade da autora e uma grande diversidade linguística. Desse modo, trabalhamos algumas especificidades do gênero e aspectos referentes à tessitura do texto com os alunos que, para além da leitura e da análise, produziram seus diários, escolheram um fragmento para realizar revisão e a reescrita, que compôs o produto final – O Diário da Turma. As práticas pedagógicas buscaram evidenciar o caráter heterogêneo e variável da língua em atividades que partiram da recepção e análise das produções iniciais dos alunos. Com o desenvolvimento desta intervenção, constatou-se a necessidade de um trabalho diferenciado em Língua Portuguesa, tratando o texto como ponto de partida e de chegada. Apesar dos desafios, foi possível verificar um resultado positivo na escrita de todos os alunos que se envolveram em todas as etapas do projeto, permitindo a compreensão e a possibilidade de seus textos circularem fora do ambiente escolar. Ainda foi possível constatar que o trabalho com o gênero diário numa perspectiva da variação linguística contribuiu com a produção escrita dos alunos, mostrando ser um importante caminho para o ensino de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Diário; variação linguística; leitura escrita; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This project is the result of research, which was designed and built within the scope of the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS, and had as a work proposal to develop a pedagogical intervention in the curricular component of the Portuguese Language at the Marechal Dutra State School, located in the center of Rondonópolis – MT. The purpose of the work was to contribute to the written production of students in the 9th grade of Elementary School from a perspective of linguistic variation through the daily textual genre. Therefore, this research and intervention work was based on the theoretical concepts of Textual Linguistics and Variationist Sociolinguistics by perceiving the text as a teaching unit, focusing on the students' written production. We adopted the “Didactic Sequence” by Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) as a tool for carrying out this project. The beginning of the text studies was through the presentation, reading, analysis and activities of the book Quarto de Despejo (1960). This work is a diary that presents the author's reality and a great linguistic diversity. In this way, we worked on some specificities of the genre and aspects related to the fabric of the text with the students who, in addition to reading and analysis, produced their diaries, chose a fragment to carry out revision and rewriting, which composed the final product - a Diary from the team. The pedagogical practices sought to highlight the heterogeneous and variable character of the language in activities that started with the reception and analysis of the students' initial productions. With the development of this intervention, it was verified the need for a differentiated work in Portuguese, treating the text as a starting and ending point. It was possible to verify a positive result in the writing of all students who were involved in all stages of the project, allowing the understanding of the possibility of their texts circulating outside the school environment. It was still possible to verify that the work with the diary genre in a perspective of linguistic variation contributed to the written production of the students, proving to be an important path for the teaching of Portuguese.

KEYWORDS: Diary; linguistic variation; reading; writing; portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA	14
1.1 A CIDADE	14
1.2 O BAIRRO	15
1.3 A ESCOLA	16
1.4 A ESCOLA CICLADA: CONCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES	17
1.5 A ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	19
1.5.1 A turma envolvida na pesquisa	21
CAPÍTULO 2 - SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	23
2.1 A MOTIVAÇÃO DA PROPOSTA.....	23
2.1.1 A busca por caminhos eficazes.....	26
2.1.2 O texto e a Linguística Textual	26
2.2 O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS	30
2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular	30
2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais em nível nacional.....	33
2.2.2.1 As orientações curriculares para a educação básica em nível estadual.....	35
2.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA.....	37
2.3.1 O diário e suas dimensões.....	39
2.3.2 A sociolinguística e as contribuições para o ensino.....	44
2.3.3 Sociolinguística Variacionista.....	46
2.3.4 Tipos de variações linguísticas.....	47
2.3.4.1 A variação linguística em sala de aula.....	50
2.3.5 Construção da identidade.....	52
2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	54
CAPÍTULO 3 - O CAMINHO PERCORRIDO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: TEORIA SOBRE A PRÁTICA	59
3.1 APRESENTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA	60
3.1.1 Início da proposta: apresentação e ampliação do repertório sobre o gênero diário.....	61
3.1.2 Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero.....	64
3.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL.....	65

3.2.1 Identificação e explicação sobre as variedades linguísticas	66
3.2.2 Leitura e análise da escrita	68
3.2.3 O processo de intervenção	71
3.3 PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA	77
3.3.1 Socialização dos textos e proposta de produção coletiva	94
3.3.2 Digitação dos textos	96
3.3.3 Culminância do projeto	98
3.4 ANÁLISE E REFLEXÕES DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	101
3.4.1 Análise e avaliação do trabalho dos alunos	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
1 Plano de aula - Apresentação inicial da proposta.....	117
2 Produção final: O Diário da Turma.....	119
3 Autorização de imagem	135

INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde, já dizia Paulo Freire. Num contexto diferente, no entanto, ainda assim me permito¹ parafraseá-lo, pois não sei dizer em que momento me tornei professora. Pensando no meu percurso acadêmico, entretanto, vários rastros me levam até o momento em que cheguei ao dia de ser chamada de professora de Português. Ao longo de alguns anos trabalhando na educação pública de Mato Grosso, observo e reflito sobre a nossa responsabilidade diante dos inúmeros desafios, e que, de alguma forma, diariamente tentamos alcançar êxito nesta jornada.

Constantemente procuro refletir sobre minha prática docente, principalmente depois de uma aula em que o objetivo proposto no plano de ensino não foi alcançado. Na busca por respostas aos muitos questionamentos que surgem, senti a necessidade de fazer o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Outro motivador para o meu ingresso neste programa de mestrado é a busca pela formação adequada e instrumentos que possibilitem a condução de salas de aulas heterogêneas do Ensino Fundamental, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem. A experiência foi muito válida, pois conceitos concretizados em minha carreira enquanto professora foram revisitados e revistos com o propósito reflexivo que a formação apresenta.

Sou formada há 15 anos em Letras pela União das Escolas Superiores de Rondonópolis – UNIR, e todos estes anos sempre lecionei em escolas públicas. Desde 2013 trabalho em uma escola estadual no centro de Rondonópolis - MT, onde trabalhei como interina até 2018, ano em que assumi o concurso da Secretaria de Estado de Educação - Seduc, e tive a felicidade de continuar trabalhando nesta mesma escola, lugar que tenho muito afeto. Nesta unidade de ensino, além de lecionar, tive a experiência na Articulação do Ensino Médio Inovador e Coordenação Pedagógica. Atualmente trabalho com turmas do Ensino Fundamental e Médio. Vivenciar estas experiências possibilitou conhecer e refletir sobre a comunidade escolar de diversos ângulos, principalmente os alunos, pois a escola não é um lugar isolado, mas sim aberta para receber pessoas que acreditam e depositam

¹ Conforme exigência do Programa PROFLETRAS – UNEMAT – Cáceres, deve ser feita na introdução a apresentação do professor, bem como da unidade de ensino em que atua, por isso a utilização da 1ª pessoa do singular.

esperança na educação, por isso considero fundamental o papel do professor na vida destes sujeitos.

Avaliando e refletindo sobre o cenário da educação básica no que se refere à leitura e à escrita, entendo que é urgente a necessidade de práticas pedagógicas efetivas que de fato possam atender e auxiliar o ensino de Língua Portuguesa no âmbito da rede pública de ensino. Nesse sentido, o presente projeto consistiu em desenvolver um trabalho com a variação linguística a partir do gênero textual diário com o objetivo geral de contribuir com a produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho, foi necessário e essencial buscar teorias que sustentassem as práticas pedagógicas que seriam propostas durante o seu desenvolvimento. Em nossa busca, estudos e discussões, encontramos subsídios na Linguística textual e na Sociolinguística Variacionista. Baseados no entendimento e compreensão que tivemos das discussões e conceitos destes aportes teóricos, construímos uma intervenção pedagógica que visava trabalhar a produção escrita dos alunos por meio do gênero textual diário numa perspectiva da variação linguística

O projeto foi presencial, desenvolvido no segundo semestre de 2022 na Escola Estadual Marechal Dutra, situada no centro de Rondonópolis - MT, que atende atualmente aproximadamente 500 alunos que estão matriculados nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferece ensino gratuito na educação a todos em regime externato nos dois turnos (matutino e vespertino). A escola conta com um quadro de 35 professores, entre efetivos e contratados, e 15 servidores trabalhando como apoio e técnico administrativo, também entre efetivos e contratados.

Os alunos atendidos são oriundos de diversas regiões do município, como centro, periferia e zona rural. A maioria deles são oriundos de camadas populares economicamente desfavorecidas, uma das razões que levou à escolha da linha de pesquisa deste projeto. Esta escolha também foi influenciada pela minha história de vida, pois cresci nesse mesmo contexto familiar, e hoje enquanto professora de Língua Portuguesa percebo a importância de aprofundar os estudos sobre Variação Linguística na sala de aula, um espaço que considero um laboratório riquíssimo para o estudo da língua e suas variações.

Para apresentar todas as etapas de aplicação do projeto de intervenção, dividimos esta dissertação em três capítulos, que são apresentados a seguir.

No capítulo inicial, apresentamos o ambiente em que se desenvolveu o trabalho. Primeiramente discorreremos sobre um breve histórico da cidade de Rondonópolis: sua

fundação, número de habitantes, localização, economia e seu avanço industrial. Em seguida, descrevemos de forma breve o bairro (região central da cidade), apresentando sua dinamicidade e características. Neste capítulo, ainda, traçamos o perfil da Escola Estadual Marechal Dutra, período de sua fundação até as informações atuais, como estrutura física, corpo docente, apoios e técnicos administrativos e clientela. Apresentamos informações sobre o sistema de ensino adotado pelo Estado de Mato Grosso, bem como pontos importantes do Projeto Político-Pedagógico e as razões que levaram à escolha da turma do nono ano para a execução do projeto.

No segundo capítulo, iniciamos apresentando a motivação da proposta de trabalho, evidenciamos as inquietações que motivaram a definir a temática da intervenção. A partir disso, apresentamos a concepção de texto que embasou o presente trabalho, primeiramente para a Linguística Textual, posteriormente nos documentos oficiais em nível nacional e estadual e nas Orientações Curriculares para a Educação Básica. Continuamos dissertando sobre a produção de textos na escola, o trabalho com o gênero diário e suas dimensões e, por fim, discorreremos acerca das possíveis contribuições da Sociolinguística Variacionista para o ensino e a compreensão da construção da identidade.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da “Sequência Didática” de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), que foi adotada como instrumento para a realização do projeto. Relatamos como foi desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica na escola, bem como apresentamos análises da escrita de alguns alunos, relacionando-as à teoria. Neste capítulo, portanto, apresentamos o caminho percorrido na intervenção pedagógica, os desafios, os resultados obtidos, da teoria sobre a prática. Apresentamos a atmosfera do projeto, desde a apresentação inicial até o produto final.

Detalhamos o início da proposta, a organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero, a proposta de produção inicial, identificação e explicação sobre as variedades linguísticas, sociais e culturais presentes no livro proposto para leitura. Apresentamos ainda, neste capítulo, a leitura e análise realizada da escrita do diário dos alunos, detalhamos a intervenção a partir do diagnóstico apurado, a proposta de revisão e reescrita, da confecção do produto final até o término do projeto.

O projeto teve como proposta de produto final a confecção de um diário da turma, produzido pelos fragmentos selecionados por cada aluno que se envolveu em todas as etapas do trabalho. O diário confeccionado pela turma foi entregue no dia do término do projeto para todos os convidados que estiveram presentes no evento.

Finalizamos o terceiro e último capítulo expondo análises e reflexões do desenvolvimento do projeto, apresentando ainda um panorama do envolvimento geral da turma, bem como uma avaliação do trabalho dos alunos que se envolveram em todas as etapas do projeto a partir dos aspectos explorados no processo de intervenção.

CAPÍTULO 1

1 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

1.1 A CIDADE

O presente trabalho de intervenção pedagógica foi desenvolvido na Escola Estadual Marechal Dutra, localizada na cidade de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso.

Para uma breve apresentação da cidade desde sua primeira ocupação até a década de 1980, recorreremos à obra “Rondonópolis - MT: um entroncamento de mão única; o processo de povoamento e de crescimento de Rondonópolis na visão dos pioneiros, 1902-1980” (1993), da professora e Historiadora Luci Léa Lopes Martins Tesoro, sendo uma fonte de leitura e conhecimento, pois a autora recupera a memória da cidade por meio de relatos de pessoas que vivenciaram o início da urbanização da cidade, e recompõe a História do processo de ocupação, colonização e crescimento econômico.

Desde o final do século XIX, a ocupação local é marcada por um contingente de índios Bororo e pelo efetivo do destacamento militar em Ponte de Pedra (1875-1890), seguidos pelas comitivas de aventureiros que se arriscavam pela região em busca de ouro e de pedras preciosas. Por último, chegaram as expedições da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas (1907-1909) sob o comando do primeiro tenente Cândido Rondon, que determinavam o traçado da linha telegráfica para interligar o estado de Mato Grosso e Amazonas ao resto do país. Fruto dessa investida, em 1922 foi inaugurado o posto telegráfico, às margens do Rio Poguba (Rio Vermelho).

A partir de 1902, inicia-se a história de povoamento do Rio Vermelho, com a fixação de famílias procedentes de Goiás, Cuiabá e de outras regiões do estado. Em 1915, havia cerca de setenta famílias na localidade, estas viviam com certa organização econômica, social e política e também tinham preocupação com as primeiras letras. Neste mesmo ano, Joaquim da Costa Marques, governador do estado de Mato Grosso, promulgou o Decreto-Lei nº 395, que estabelecia uma reserva de 2.000 hectares para o patrimônio da povoação do Rio Vermelho. Esse decreto marcou oficialmente a existência do povoado (a futura cidade de Rondonópolis), cuja data de fundação foi 10 de agosto de 1915. Em 1918, o deputado, agrimensor e tenente Otávio Pitaluga, concluiu o projeto de mediação, alinhamento e estética da localidade, projeto que em 1948 foi aproveitado pelo engenheiro Domingos de Lima para edificar o traçado do atual quadrilátero central. Pitaluga também foi responsável pela

alteração de nome do povoado para Rondonópolis, em 1918, uma homenagem à Cândido Mariano da Silva Rondon, que passou então a ser considerado patrono do lugar.

Em 1920, Rondonópolis transformou-se em distrito de Santo Antônio do Leverger e em comarca de Cuiabá. Todavia, na década de 1920, o distrito começou a sofrer problemas ligados a enchentes, epidemias e desentendimento entre os moradores. No mesmo período, João Arenas descobriu garimpos de diamantes na vizinha região de Poxoréo (1924). A combinação desses fatores provocou um processo de despovoamento de Rondonópolis, no período de 1931 a meados de 1947, ao mesmo tempo em que os garimpos projetavam o crescimento de Poxoréo que, em 1938, foi elevado à categoria de município. Em consequência, pela proximidade, Rondonópolis foi incluído como distrito de Poxoréo, por meio da Lei Estadual nº 218, de 1938.

A partir do ano de 1947, Rondonópolis retomou o processo de crescimento, à medida que o distrito foi inserido no contexto capitalista de produção como fronteira agrícola mato-grossense, resultado da política do sistema de colônias implantado pelo governo do estado. A emancipação política aconteceu em 10 de dezembro de 1953.

Nas décadas de 1950 e 1960, o crescimento econômico de Rondonópolis veio por meio do campo. Nesse período destacou-se a força da mão de obra de migrantes mato-grossenses, nordestinos, paulistas, mineiros, japoneses e libaneses.

Na década de 1970, acelerou-se no município o processo de expansão capitalista e Rondonópolis desenvolveu o mais rápido processo de modernização do campo que se teve notícia no Centro-Oeste - incrementando as atividades da soja, da pecuária e do comércio. Em 1980, Rondonópolis passou a ser polo econômico da região e foi classificado como segundo município do estado em importância econômica, demográfica e urbana. Já na década de 1990, Rondonópolis projetou-se como “A Capital Nacional do Agronegócio”, ao mesmo tempo em que cresceu o setor agroindustrial.

Os primeiros anos do século XXI assistem ao avanço de Rondonópolis no setor industrial e criam expectativa de destaque no município polo do Sul do estado de Mato Grosso. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), Rondonópolis possui uma população estimada de 239. 613 pessoas e é a terceira cidade mais populosa do estado de Mato Grosso.

1.2 O BAIRRO

A escola onde foi aplicado o projeto de intervenção está localizada no centro. A população desta região é estimada em 5.613 pessoas. O bairro é bastante dinâmico, possui casas residenciais, igrejas, praças, prédios, clínicas, mercados, supermercados, escolas públicas e particulares e concentra um número expressivo de comércio que mobiliza a economia do município. A região em questão é pavimentada, possui vários pontos de ônibus e é um lugar que articula a transição de pessoas a vários outros pontos da cidade. O bairro é um pouco diversificado quanto à classe social, pois há moradores de classes baixa, média e alta.

1.3 A ESCOLA

A Escola Estadual Marechal Dutra está situada na Rua Afonso Pena, 695, no centro da cidade, município de Rondonópolis, Mato Grosso. A escola é da rede de ensino da educação pública estadual. Foi fundada em julho de 1962, sendo uma das escolas mais antigas do município e trabalha com Educação Básica 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos), 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) de formação humana e Ensino Médio. A escola foi reformada recentemente, e sua infraestrutura está favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Atualmente tem 18 salas de aula, que são climatizadas e com quadro de vidro. Possui ainda sala de vídeo, laboratório de informática, que em 2022 recebeu 40 (quarenta) *chromebooks*. Possui ainda biblioteca, quadra de esportes coberta, vestiário, sala de professores e refeitório. A escola conta com um quadro de 30 professores, entre efetivos e contratados.

Atualmente, atende aproximadamente 500 alunos que estão matriculados nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio. Oferece ensino gratuito na educação a todos em regime externato nos dois turnos (matutino e vespertino). A escola atende alunos de diversas regiões do município, inclusive da zona rural e bairros periféricos, como Vila Salmen, Vila Mamede, Bairro São Francisco, Vila Amizade, Vila Canaã, Vila Rica, Padre Lothar, Mathias Neves, Alfredo de Castro e Lúcia Maggi.

Os alunos atendidos são de família com baixo poder aquisitivo, sendo que parte considerável tem a Bolsa Família como uma das suas fontes de renda. Um número significativo não mora com os pais, tendo como responsáveis avós, tios, irmãos ou somente pai ou somente mãe. Grande parte dos responsáveis não acompanha o desempenho escolar do aluno ou acompanha de forma parcial. Esse fator interfere significativamente no progresso de ensino e aprendizagem do estudante, pois muitos não desenvolvem tarefas,

atividades extraclasse e trabalhos pela falta de acompanhamento em casa. Essa situação desencadeia uma carência afetiva, um fator que influencia no comportamento e desempenho do aluno em sala de aula, comprometendo o seu rendimento, o trabalho do professor e o desenvolvimento da turma.

De modo geral, os discentes apresentam bastante desafios de aprendizagem e desinteresse pelos estudos, sendo necessárias ações pedagógicas interventivas constantemente, que estão expostas no Projeto Político-Pedagógico – PPP (2022) da escola, que norteia todo o trabalho de todos os segmentos que atuam nas atividades diárias no funcionamento da escola.

1.4 A ESCOLA CICLADA: CONCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES

O estado de Mato Grosso, com o propósito de consolidar a permanência bem-sucedida dos alunos na escola, de transformá-la em um espaço propício de aprendizagem a todos e que busca respeitar o tempo de aprendizado de cada aluno, implantou no ano 2000 a Escola Ciclada. Desde 2005, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC incorporou este sistema na Política de Ensino.

Previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), os Ciclos de Formação compreendem uma das formas de organização do Ensino Fundamental. Adotados pelo estado de Mato Grosso, ampliou para nove anos o Ensino Fundamental e definiu o início da escolarização aos seis anos de idade. Desta forma, é relevante apresentar algumas considerações sobre a sua forma de apresentação, haja vista ser esta a forma de constituição da escola onde foi desenvolvido nosso projeto de pesquisa.

A mudança do sistema seriado para o ciclado justificou-se pela

necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia (MATO GROSSO, 2001, p. 16).

E, entendendo a educação como bem inquestionável e inviolável ao cidadão, fora implantado o Projeto Terra (1996) pelo estado, contemplando vinte e duas escolas e, estruturando, de forma experimental, o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação. Observando que os resultados diminuíram a evasão e a retenção, a partir de 1998, iniciou-se o processo de reformulação do ensino com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem - CBA. No ano seguinte, com o objetivo de oportunizar aos alunos advindos do CBA de continuarem os seus estudos no mesmo ritmo, foi ampliado, de forma gradativa para todo o

Ensino Fundamental, o Ciclo de Formação, cujo maior objetivo é “garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares” (MATO GROSSO, 2001, p. 17).

Com essa nova configuração, ao invés da primeira à oitava série do Ensino Fundamental, como era praticado antigamente no estado, atualmente os alunos são agrupados em três diferentes ciclos que levam em consideração o critério da idade e estão divididos em: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – pré-adolescência; 3º Ciclo – adolescência. Esta organização é regulamentada pela Lei nº 9394/96 LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT. O quadro abaixo, desenvolvido pela SEDUC-MT (2013), ilustra a organização das turmas por fase de desenvolvimento:

Quadro 1 - Ciclo de Formação Humana no estado de Mato Grosso

Ciclo	Fase/idade	Ciclo de desenvolvimento
1º Ciclo	1ª fase – 6 anos 2ª fase – 7 anos 3ª fase – 8 anos	Ciclo da infância
2º Ciclo	1ª fase – 9 anos 2ª fase – 10 anos 3ª fase – 11 anos	Ciclo da pré-adolescência
3º Ciclo	1ª fase – 12 anos 2ª fase – 13 anos 3ª fase – 14 anos	Ciclo da adolescência

Fonte: SEDUC/MT (2013).

A implantação do Ciclo de Formação Humana desencadeou um grande desafio para a escola no que diz respeito à não retenção do aluno na fase em que se encontra. Para trabalhar com grupos de alunos ou até mesmo individualmente, faz parte do grupo de profissionais o Professor Articulador, que buscará superar os desafios de aprendizagem dos alunos em atividades diversificadas e materiais alternativos. Esses alunos serão encaminhados ao laboratório de aprendizagem somente após o professor regente esgotar todas as possibilidades de sanar as dificuldades por eles apresentadas.

Os alunos envolvidos em nosso projeto de intervenção pedagógica estão cursando a 3ª fase do 3º ciclo, que corresponde ao 9º ano, última fase do último ciclo. Esta fase, assim como todas as outras, tem carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em

20 horas semanais, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP (2022) da escola, totalizando 200 (duzentos) dias letivos.

O sistema é dividido por áreas do conhecimento. A área de Linguagens envolve as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola), Educação Física e Arte. Todas, segundo Mato Grosso (2001, p. 112), têm como objetivo de ensino “a formação humana dos alunos, através de competências discursivas capazes de permitir a interação necessária às diferentes interações humanas”. Sendo assim, a proposta do ciclo para a área é a interação, realizada em situações dialógicas nas mais diferentes expressões das linguagens. No mesmo documento, encontra-se a concepção de língua que deve subsidiar as práticas pedagógicas:

É preciso que a escola substitua uma concepção de língua como conjunto de regras homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo tradicional e considere *os usos reais* e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso ‘melhor’ ou ‘mais culto’ dessa língua é relativizado em função das situações comunicativas desses mesmos usos (MATO GROSSO, 2001, p. 115, grifo do autor).

Considerando essa concepção de língua e para que este objetivo seja alcançado, o professor de Língua Portuguesa precisará ter como ponto de partida e de chegada textos orais e escritos, presentes nas mais diferentes situações de uso da língua, materializados em diversos gêneros e configurados em função de variadas intenções e situações comunicativas, seguindo, assim, as mesmas orientações parametrizadas na LDB (1996).

1.5 A ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A escola marca sua identidade institucional e define os objetivos e metas que deseja alcançar por intermédio do Projeto Político-Pedagógico – PPP (2022). As ações descritas e previstas neste documento, que é construído de forma democrática e participativa, devem ser pensadas, analisadas, refletidas e debatidas durante todo o processo/período de execução. Nesse sentido, consideramos necessário apresentar algumas de suas partes constitutivas referentes à escola em que a pesquisa foi realizada, uma vez que este documento é instrumento norteador das práticas educacionais no ambiente educacional. Importante esclarecer, que não foi feita análise do que está exposto, o objetivo da apresentação desse ponto é contextualizar e caracterizar o espaço onde a pesquisa aconteceu, que é a Escola Estadual Marechal Dutra.

O documento é dividido em três dimensões, que são o marco referencial, diagnóstico e plano de ação. O primeiro, marco referencial, expressa o ideal da instituição, ou seja, a escola que se deseja ser construída e está subdividido em marco situacional, em que se expõe a visão geral do grupo sobre a realidade da escola e da sociedade; marco conceitual, em que se define a concepção político-pedagógica que embasa as práticas escolares; e marco operativo, que, por sua vez, expressa o ideal da instituição e seu posicionamento diante de diferentes dimensões.

A parte do diagnóstico apresenta a realidade e identificam-se as necessidades da instituição de ensino, depois vem o plano de ação, que esclarece as ações pensadas e definidas para superar os desafios de aprendizagem expostos no diagnóstico a fim de alcançar o ideal expresso no marco referencial. No marco situacional, apresentam aspectos geográficos, físicos e históricos, há ainda a observância de pontos relevantes e que merecem destaque. Dentre eles, está a análise a respeito do desempenho escolar.

A escola aponta o baixo desempenho de alguns alunos ligados a fatores como comodismo, fator socioeconômico, estrutura familiar, ausência dos responsáveis durante o percurso do ano letivo. Para minimizar o impacto no aprendizado do aluno, a escola mobiliza algumas ações, como contato mais direto e reuniões mais efetivas com os pais, ações estas que são vistas como imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Outros fatores apresentados são a evasão escolar, já que muitos precisam acompanhar os pais em suas peregrinações para outros bairros em busca de melhores condições de trabalho e até mesmo para outras cidades e estados, bem como a indisciplina e descompromisso com os estudos. Ainda revela leitura, interpretação, compreensão de texto e operações matemáticas como as principais dificuldades apresentadas por eles. Importante destacar que a evasão escolar foi acentuada em decorrência da pandemia da covid-19, e para tentar combater a evasão a escola precisou realizar a busca ativa dos alunos, levando em conta as peculiaridades da comunidade escolar.

Na parte que se refere ao marco conceitual, a unidade expõe a necessidade de formar cidadãos críticos e ainda acentua a importância da preservação de princípios, como solidariedade, respeito, justiça e companheirismo. Outrossim, considera-se um lugar ideal para a transformação social por estar constituída por seres que desejam ou deveriam desejar uma sociedade justa e igualitária.

O marco operacional compreende o acompanhamento da equipe gestora por meio de observações, diálogos, avaliação, conselho de classe e formação continuada, bem como

propostas e incentivo a projetos com participação coletiva que envolva escola e comunidade, atividades extraclases que estejam contempladas no planejamento de forma interdisciplinar. A respeito dos indicadores de desempenho, aponta para a necessidade de os resultados serem analisados comparativamente favoráveis ao planejamento coletivo, com propostas pedagógicas que visem a melhoria da qualidade do ensino e também da aprendizagem autônoma e responsável do estudante.

No item que contém o diagnóstico, expõe a necessidade de a política educacional ser estabelecida pelo método de definição do processo pedagógico para que todos desempenhem seu papel satisfatoriamente. Também aponta a importância de uma educação afetiva, acolhedora e que dê condições para que a criança e o adolescente desenvolvam com sensibilidade a sua relação com o outro, permeados pelo constante diálogo.

O plano de ação do PPP (2022) apresenta algumas necessidades que devem ser supridas ao longo do período de dois anos. Para isso, alguns objetivos são traçados: elevar o desempenho acadêmico e os indicadores de proficiência dos alunos da unidade escolar, orientar os alunos em procedimentos relacionados a temas como violência, *bullying*, drogas, gravidez na adolescência, influências da internet etc., melhorar o ambiente com respeito e socialização saudável entre todos os integrantes da escola, melhorar resultados das avaliações internas e externas, incentivar a participação dos integrantes do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar - CDCE e do Conselho Fiscal, manter a administração e o controle administrativo escolar e propiciar melhores condições de ensino e aprendizagem.

1.5.1 A turma envolvida na pesquisa

A turma escolhida para desenvolver o presente projeto foi o 9º ano do Ensino Fundamental do período vespertino. Nesta turma, há alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural. Uma motivação para a escolha da turma, para além da afinidade, foi também a identificação de desafios de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita, que são importantes de serem desenvolvidas antes da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Outro fator relevante para a escolha é o fato de a turma não apresentar desafios relevantes em relação à indisciplina escolar, o que propiciaria mais facilidade para desenvolver um trabalho sério com foco na produção textual em um curto período de tempo. Desta forma, a escolha foi pensada e analisada de forma criteriosa e carinhosa para que os

objetivos do projeto fossem alcançados com êxito, mesmo que fosse passível de intercorrências durante o processo de aplicação.

CAPÍTULO 2

2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2.1 A MOTIVAÇÃO DA PROPOSTA

As dificuldades de aprendizagem, leitura e escrita são problemas presentes no cotidiano das escolas, sendo que estas afetam todos os tipos de educandos (crianças, adolescentes ou adultos), tornando-se desafios a serem enfrentados pelos educadores e responsáveis. Conhecer, identificar e procurar solucionar as dificuldades de leitura e escrita é fundamental para qualquer professor, principalmente para o professor de Língua Portuguesa, pois, quando os professores desconhecem estas dificuldades, torna-se ainda mais difícil desenvolver um trabalho com eficiência devido à falta de conhecimento, levando-os a agirem de forma errônea com os discentes.

Na comunidade onde atuo não é diferente. A problemática que envolve a leitura e a escrita está fortemente presente no dia a dia dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa. As avaliações internas e externas, entre outros instrumentos de avaliação diagnóstica, mostram que a maioria dos alunos ainda não desenvolveram habilidades essenciais esperadas no Ensino Fundamental. Em todas estas avaliações, e na maioria das atividades propostas diariamente, é perceptível os problemas concernentes às normas gramaticais, semântica/semiótica e também quanto às normas de produção textual.

É possível verificar na escrita do aluno muita dificuldade em planejar e produzir com autonomia, além da ausência da habilidade em estruturar um texto adequadamente. Observamos constantemente o uso inadequado do acento gráfico (agudo ou circunflexo), conjugação dos verbos, uso de letra minúscula para iniciar substantivo próprio, frases ou textos iniciados com letra minúscula, repetição excessiva de substantivos e expressões, textos sem pontuações, parágrafo único ou ausência de parágrafo e vários outros problemas relacionados à convenção ortográfica.

Tudo isso são algumas das dificuldades apresentadas pelos discentes, e sempre esteve evidente na prática dos professores de Língua Portuguesa e que provocam muitas inquietações na tentativa de novas práticas que atendam às necessidades reais de aprendizagem do aluno e que permitam minimizar ou até mesmo solucionar os problemas apresentados. Nas diversas situações de produção escrita, identificamos que os alunos não

compreendem que a nossa língua é um sistema com diferentes formas, significados e entrelaçamentos.

Este projeto foi construído e desenvolvido considerando-se alguns problemas apontados que envolvem o processo de ensino-aprendizagem referente à leitura e à escrita, especialmente a escrita que é o foco deste trabalho, uma vez que a aquisição da escrita possibilita a relação entre o aluno e o conhecimento, pois a partir dela o educando será capaz de estabelecer relação entre a escrita e o mundo, demonstrando uma perspectiva que se molda nas intenções de aprendizagem e formas de aquisição do conhecimento.

Para tanto, escolhemos como *corpus* o gênero textual diário que permite a autoria do aluno como protagonista da produção escrita, proporcionando no letramento escolar a expressão da sua subjetividade e o registro de um cotidiano reflexo de questões sociais que perfazem o seu contexto de vida. Parafraseando Paulo Freire (1996), escutar os alunos é abrir-se à “aventura criadora”, e, com olhar sobre esse horizonte, o diário como gênero discursivo é viável à expressão da autoria discente.

O gênero diário é contemplado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), especificamente em uma das habilidades propostas no currículo de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, como podemos constatar na habilidade (EF03LP13): “Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (p. 117). A habilidade supracitada atesta a possibilidade de haver na escola uma galeria de expressão da escrita subjetiva. Nesse sentido, a escola descortina o palco para um protagonismo social do aluno engajado, que aprende a aprender com autonomia, que se inscreve como ser autônomo diante de um caos social e ambiental, apropriando-se da linguagem escrita e criando oportunidades à medida que se torna sujeito partícipe da cultura letrada e digital, produzindo conhecimento escolar e interagindo de diversas formas.

Relatar experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, fatos cotidianos não são práticas oriundas do século XXI. Há muito tempo as pessoas de diversos lugares e em diversas situações fazem uso do diário com intenções e características diferentes. A palavra “diário” (do latim *diarium*) está relacionada com o termo “dia” e pode ser considerado uma autobiografia (REIS, 2012).

O diário no período anterior à expansão da informática, que teve início da década de 1960, era também chamado de agenda, sendo, portanto, um diálogo íntimo entre o escritor e o papel.

Os diários eram inicialmente produzidos para serem lidos somente pelas próprias pessoas que os escrevessem ou por um amigo muito íntimo, pois eles reuniam diversos segredos. Alguns tipos de diários até incluíam cadeados com chave. Esse formato de diário alcançou o seu ápice no século XX. A linguagem utilizada nos diários pessoais era informal, coloquial, despreocupada e familiar, com expressões populares e gírias, que marcavam a oralidade dos textos, haja vista seu número reduzido de leitores. Os *blogs*, que atualmente correspondem a uma evolução dos diários, ainda são produzidos com uma linguagem mais despreocupada, no entanto, dependendo do número de leitores e o público-alvo, as pessoas utilizam uma linguagem mais formal.

No que diz respeito aos estilos íntimos, Bakhtin (2011) diz que há a integração perfeita entre o locutor e o destinatário:

Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores. É isso que determina a expressividade particular e a franqueza interior desses estilos (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Portanto o diário pessoal condiz com essa afirmação bakhtiniana, pois traduz a intimidade da pessoa que escreve, seus sentimentos e pensamentos, além de sua estrutura peculiar, com indicação da data, o direcionamento ao interlocutor como sendo “querido diário”, retratam as marcas desse gênero e suporte textual.

No que se refere à escrita, Anne Frank (2015) diz que “quando escrevo consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! [...] porque escrever me permite registrar tudo, todos os meus pensamentos, meus ideais e minhas fantasias” (FRANK, 2015, p. 306).

O prazer pela escrita é evidenciado nas palavras da autora, pois o fato de poder colocar no papel parte de sua vida traz sensações que são descritas por ela como muito prazerosas. É justamente esse interesse e essa intimidade com a leitura e a escrita que o presente projeto teve a pretensão de despertar nos estudantes, para a partir de então intervir adequadamente em suas produções durante o desenvolvimento do projeto, problematizando

situações relevantes identificadas, mostrando-lhes que podem ser mudadas por meio de propostas pedagógicas na formação de sujeitos ativos.

Nesse sentido, e diante do desafio enfrentado diariamente em sala de aula, que buscamos embasamento teórico para sustentar a prática deste trabalho. Não encontramos respostas concretas, metodologias milagrosas, porém encontramos durante os estudos muitas opções de (re) pensar a nossa atuação em sala de aula, nas mais diversificadas questões que envolvem a Língua Portuguesa, procurando sempre estar embasados teoricamente. Muitos momentos de desconstrução surgiram, de questionamentos, dúvidas, conflitos de pensamentos, no entanto, ao final de todo processo, consideramos o trabalho com o gênero textual diário possível e também um percurso importante para o ensino da Língua Portuguesa.

2.1.1 A busca por caminhos eficazes

O trabalho com a produção de textos na escola não pode ser visto apenas como um momento de escrita sem sentido e significado, nem propósito real, cujo único interlocutor é o professor que apenas lê para encontrar erros e atribuir nota, por isso a atividade com textos precisa ser repensada. Para fazer sentido, precisa estar relacionada com a vida para além da sala de aula e da escola por meio de textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Para isso, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa estude e crie estratégias que valorizem esse tipo de escrita e a faça circular em diferentes e reais contextos de relações sociais dentro e fora da escola.

Este projeto de intervenção sustentou-se nos conceitos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística Variacionista ao percebê-lo como trabalho/pesquisa de texto como unidade de ensino, focalizando na produção escrita dos alunos e nas atividades de leitura textual. Nesse sentido, o texto produzido pelo aluno constituiu-se o elemento norteador das ações desencadeadas no processo investigativo, visto ser a unidade de ensino elementar para o trabalho com a escrita. O *corpus* do projeto é o gênero textual diário, filiado à Linguística Textual e à Sociolinguística Variacionista. Para tanto, apresentaremos alguns fundamentos que julgamos importantes para a realização da nossa proposta.

2.1.2 O texto e a Linguística Textual

Ao definirmos utilizar o texto como foco da nossa proposta de intervenção pedagógica, começamos a nos questionar como deveria ser este trabalho a fim de contribuir, de alguma forma, com o aprendizado dos nossos alunos. Por este motivo, adotamos a Linguística Textual como um dos princípios norteadores do projeto.

Na década de 1960 surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, a Linguística Textual, doravante LT, como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para a análise de frases/textos. Nesse período das ascensões linguísticas, destacam-se nomes importantes, como Halliday, Weinreich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, Benveniste, Pêcheux, além de outros precursores. As investigações desses autores deram outra visão aos estudos até então realizados pela ciência do texto.

A LT transformou métodos de trabalhar o texto. Se antes da LT a análise se limitava apenas ao nível da frase, passou-se, então, com os avanços dos estudos, a se estudar o texto numa perspectiva interacional. O uso da língua na interação social e num determinado contexto, ou funcionalismo linguístico, é abordado pela LT, subárea da linguística moderna (FÁVERO e KOCH, 2000). No início de seu surgimento, essa linha de estudos não se preocupava com o texto em si, pois, de acordo com Koch (2004, p. 7), a LT “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”.

Diante do exposto, inicialmente apenas as frases eram tidas como elementos de análise, no entanto, com o avanço e expansão da LT, a partir da década de 1970, inicia-se o interesse pela unidade básica de sentido, o texto. Nas palavras de Fávero e Koch (2000, p. 11), “sua hipótese de trabalho corresponde em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, e sim com o texto, por ser a forma de manifestação da linguagem”.

A maior preocupação dessa corrente linguística com seu objeto de estudo adquire destaque na década posterior, visto que somente a partir de 1980 é que ganham corpo as Teorias do Texto. Com essa expansão, observamos as grandes investigações e as novas tendências para o estudo da materialidade textual tanto em língua materna como também estrangeira. Verifica-se, então, que o texto passa a ser o foco de estudos dessa área linguística. Sobre esse entendimento, Koch (2004, p. 11) ressalta que

A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade

básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é bem mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; e sim, de ordem qualitativa.

Nessa perspectiva, a LT passa a dar importância aos fatores e critérios de textualidade contidos na manifestação linguística. Estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas, pois, de acordo com Florêncio *et al.* (2009, p. 25-26), “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representa, os lugares sociais que ocupa”, e da mesma maneira ocorre com o texto.

Em conformidade com esse delineamento, este projeto procurou entender e interpretar fenômenos relacionados ao ensino da linguagem/língua a partir da prática docente por meio do gênero textual diário numa perspectiva da variação linguística com auxílio, fundamental, de pressupostos teóricos. O contexto da sala de aula propicia diversos fenômenos sociais, dentre eles, as práticas de linguagem, que favorecem o processo investigativo no sentido de contribuir com a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, especialmente o trabalho com a produção escrita.

O texto é a materialização máxima da língua. Na comunicação, o todo significativo pode ser verbal e não verbal. Nas palavras de Koch (2014), a LT trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Com isso, a teoria do texto está permeada por um viés interdisciplinar, visto que lança olhares para uma gama de níveis linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, ou seja, níveis que complementem a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística.

Os aspectos multiculturais que configuram um texto são vários, pois o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo de forma escrita ou falada. Questões sociais, cognitivas e interacionais fazem com que os estudos da LT transformem o texto em um canal estruturado da seguinte forma: processo/ação/interação. Isso faz com que a LT represente um marco nas novas vertentes da linguística moderna.

Ao abordar essa área de estudos, é fundamental reportar o nome de Luiz Antônio Marcuschi, considerando que esse autor, ao lado de Ingedore Koch, introduziu os estudos nessa área linguística no Brasil, que iniciou no final da década de 1970. Por sua vez, os

estudos em Linguística Textual começaram a multiplicar-se somente na década de 1980, período em que vem à luz os primeiros livros dos precursores: *Linguística Textual: Introdução* (FÁVERO & KOCH) e *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz* (MARCUSHI). Cabe ressaltar que, a LT é uma das linhas mais promissoras da linguística atual, proporcionando, assim, uma vasta investigação de seu objeto de estudo.

Marcuschi (2012, p. 26) acrescenta que “neste caso, a LT é a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Dessa forma, tal corrente linguística “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

O falante se comunica por meio do texto e não da frase, como era abordado nos estudos linguísticos do período anterior à década de 1960. Nesse período, a gramática da frase era tida como centro dos estudos, porém esta não deu conta de analisar a materialidade textual. Para Geraldi (1996, p. 64),

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Diferentemente de uma concepção estritamente gramatical, na LT, notamos a preocupação com os fatores de produção, recepção e interpretação de texto. Nessa perspectiva, a LT “dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. É uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 16). Nesse sentido, depreende-se que a visão da LT se concentra no estudo da entidade linguística concreta e dotada de sentido. É exatamente nessa compreensão de texto que o objeto de estudo deste projeto foi estruturado e abordado, no sentido de ressignificar práticas pedagógicas inteiramente gramaticais, no que concerne ao ensino de leitura e da escrita.

O foco da LT é o texto tanto escrito quanto oral, uma vez que é nesse espaço comunicativo que a linguagem se manifesta. Desse modo, ressaltamos o que afirma Geraldi (1996, p. 71):

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com *o uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Nesse delineamento, para se produzir um bom texto, é importante destacar que o tratamento do texto em sala de aula deve ser encarado não como pretexto para o ensino de gramática. Nesse sentido, o professor deve proporcionar ao aluno uma reflexão sobre como se produz sentidos por meio da língua, ou seja, por mediação de texto. E é nesse sentido que o presente projeto foi desenvolvido, sempre atrelado à leitura, pois entendemos que a produção escrita é também o resultado de diversas leituras. Para isso, foram adotadas, durante o percurso, práticas de uma concepção interacional da língua, de sujeito e de texto.

Assumindo esta concepção, a compreensão deixa de ser vista como a mera captação de uma representação mental (artefato lógico do pensamento) ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor (decodificação das ideias), passa então a ser vista como uma atividade interativa, complexa na produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização.

Portanto compreendemos que o sentido se constrói a partir do texto, e dessa maneira procuramos abordá-lo enquanto elemento de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentido.

2.2 O TRABALHO COM TEXTO EM SALA DE AULA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Tomamos enquanto objeto de análise e reflexão o que recomendam os documentos oficiais sobre o trabalho com textos em sala de aula. No primeiro momento, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (2017), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, apresentamos as concepções expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), posteriormente, realizamos uma breve exposição sobre as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso (2012).

2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura no art. 26 que os currículos devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar,

e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Nesse contexto, o currículo da Escola Estadual Marechal Dutra possibilita que os professores criem condições de aprendizagens no intuito de ajudar os discentes a se constituírem sujeitos de suas ações com criticidade e autonomia, tendo como suporte legal a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (2017), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assim como o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais (DRC-MT, 2018), que oferece parâmetros para a elaboração de planejamentos de ações educativas ministradas em âmbitos educacionais em todo o estado de Mato Grosso.

O currículo deve ser o elemento mediador do ato educativo, em conjunto com a política educacional e as aspirações da comunidade escolar, pois, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 16),

Os currículos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características sociais, culturais, econômicas e políticas dos alunos.

Importante salientar que a BNCC é um documento normativo do Conselho Nacional de Educação, e não um currículo. Ela estabelece os objetivos de aprendizagem essenciais que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes no território nacional. A execução é obrigatória em todo o país.

A dimensão conceitual da Base Nacional possibilita aos estudantes o desenvolvimento de aproximações e compreensões sobre os saberes científicos, escolares e os presentes nas situações cotidianas, presentes nas práticas sociais. Nesse contexto, é preciso entender o conceito de competências, sendo então a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC é um documento, ou seja, uma materialização de uma concepção de planejamento a respeito das expectativas da aprendizagem. Seu principal objetivo é garantir o mínimo das aprendizagens em todo o país e respeitar o princípio de igualdade e qualidade na oferta da educação.

O presente trabalho também foi construído e desenvolvido pautado neste documento, por isso, é necessário apresentar como este material está organizado para compreender o que

ele propõe como ferramenta de suporte ao planejamento escolar. No caso de Língua Portuguesa, o documento divide as práticas de linguagem em quatro categorias: leitura/escuta; escrita; oralidade; análise linguística/semiótica.

Nas práticas de Linguagem, no que se refere à leitura/escuta, o objetivo é ampliar o letramento já iniciado na Educação Infantil e na família, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma, em textos de diferentes complexidades. Vale lembrar que o documento considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

Em relação à escrita, o documento propõe construir o domínio progressivo da habilidade de produzir textos em diferentes gêneros, sempre tendo em vista a interatividade e a autoria. Nos primeiros anos, isso representa saber para que serve a escrita e como ser capaz de começar a praticá-la. Para construir esse conhecimento, a indicação é levar à sala de aula situações reais de uso da língua, para que as crianças tenham bons motivos para escrever. Ainda que elas não estejam plenamente apropriadas do sistema de escrita alfabética, o professor pode adotar estratégias. Uma delas é simplesmente deixar que os alunos escrevam, de acordo com suas possibilidades, ainda que de maneira não convencional. Ele também pode servir, inicialmente, como escriba para a turma e, em salas em que algumas crianças já escrevem convencionalmente, elas podem servir de escriba para os colegas.

Nesse processo, o professor deve mostrar que a produção de um texto envolve pensar nas respostas para quatro perguntas fundamentais: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde será publicado. No começo, o próprio docente deve apontar para os alunos esses pontos, até que, aos poucos, eles sejam capazes de uma reflexão autônoma.

Ao compreenderem o contexto de produção, tornar-se-ão capazes de perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. E como, a depender do que querem, ou precisam dizer, há um gênero textual que ajuda no como fazer isso.

Quanto à oralidade, a inclusão desse eixo reforça que o oral também é objeto de estudos, algo que já estava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). O documento reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro. Nos anos iniciais, o objetivo é aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. A sugestão é que o

professor promova discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa.

Por fim, a prática da análise linguística articula-se com as demais e indica explicitamente a sistematização da alfabetização, com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens. Observação importante: as práticas de linguagem não são estanques. Há articulações entre elas. Ao se trabalhar uma produção de texto, é possível, por exemplo, realizar entrevistas (oral) com registros (escrita), ler textos modelares do mesmo gênero (leitura) e transformar a entrevista em texto escrito (análise linguística).

Considerando que os documentos apresentados devem ser trabalhados de forma integrada, a construção e desenvolvimento de nosso projeto foram norteados de acordo com suas proposições para o ensino e aprendizagem na Educação Básica, especialmente, nas habilidades e competências da última etapa do Ensino Fundamental, que é o 9º ano.

2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais em nível nacional

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN foram criados “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 5). Deste modo, desde a sua criação, procurou valorizar a participação e o envolvimento de toda a sociedade nas discussões sobre a educação, bem como respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do país, ao mesmo tempo que busca construir referências comuns a todo o território nacional.

O documento cita algumas críticas referentes ao ensino tradicional de Língua Portuguesa nos anos 1980:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Verificamos, por meio de nossa experiência em sala de aula, que mesmo após décadas de sua divulgação e aplicação na educação brasileira, algumas dessas ações continuam fazendo parte da prática docente e é necessário diante das defasagens apresentadas que essa situação seja revertida a fim de que possamos construir um ensino de língua voltado para as práticas sociais, no sentido de possibilitar ao aluno reais condições de interpretar diferentes textos que circulem socialmente e produzi-los adequados às mais variadas situações comunicativas.

No que se refere ao texto, unidade básica de ensino, organiza-se dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas e caracteriza-se por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A sua utilização em sala de aula deve contemplar a maior diversidade possível, pois este está presente nas diversas situações comunicativas que permeiam a vida do indivíduo. Ademais, deve ser valorizado não só em sua composição escrita, também na oral, já que a todo momento, na escola e fora dela, o aluno enfrentará circunstâncias que necessite se comunicar oralmente em inúmeras situações sociais no exercício da cidadania.

Em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula, os PCN orientam que as atividades sejam trabalhadas por meio de textos e tenham como propósito alcançar os seguintes objetivos:

Desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Nesse viés, o nosso trabalho foi conduzido, guiado por estas orientações, partindo do texto para o texto, tomando-o como objeto de recepção, análise, reflexão e produção de sentidos construídos e reconstruídos na sua relação com o leitor/produtor. Para isso, trabalhamos com os alunos envolvidos variados textos pertencentes ao mesmo gênero, no sentido de não o fechar em características fixas e estanques, mas mostramos-lhes que podem haver múltiplas possibilidades de escolha que vão depender de quem os produz. Importante destacar neste trabalho, que esta atividade foi bastante explorada, uma vez que o trabalho com o gênero diário em sala de aula foi ressignificado, pois atribuímos novas características

para que ele saísse do plano da intimidade e fosse socializado, conforme apresentamos na proposta de intervenção.

2.2.2.1 As orientações curriculares para a educação básica em nível estadual

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, doravante - OCEB, do estado de Mato Grosso, foram elaboradas para “orientar os profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos na elaboração da proposta político-pedagógica, bem como no planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar”. (MATO GROSSO, 2012, p. 7). Estão divididas por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte); Ciências Humanas (Geografia e História); Ciências Naturais e Matemática (Ciências e Matemática) e sua forma de organização pretende atender às novas necessidades sociais e econômicas presentes na sociedade brasileira.

A sua constituição surgiu da indignação de se construir um documento que atendesse às especificidades da escola mato-grossense e foi fruto de amplo diálogo entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC, universidades públicas, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP - MT, Centro de Educação Federal Técnica - CEFET, entre outras entidades.

As áreas de conhecimento estão organizadas em eixos articuladores, que podem ser discutidos e organizados de acordo com as especificidades locais de modo a possibilitar ao discente “o desenvolvimento das capacidades – cognitivas, procedimentais e atitudinais” (MATO GROSSO, 2012, p. 8), construídas nas relações sociais e seu desenvolvimento deverá acontecer de forma progressiva, de acordo com a faixa etária do aluno. Outrossim, há os descritores para cada área que “traduzem o diagnóstico da realidade no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (MATO GROSSO, 2012, p. 10) e servem para o planejamento de novas ações pedagógicas por parte de professores, coordenadores, diretores e articuladores com o propósito de atender às necessidades específicas do educando que apresenta desafios de aprendizagem.

No documento em questão, interessa-nos, para este trabalho, a área de Linguagens, especificamente o 3º Ciclo, que compreende o sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Desta forma, apontamos as concepções e orientações contidas no documento, referentes ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, ao tratamento dado ao texto.

As práticas de Língua Portuguesa estão fundamentadas sob a ótica da concepção interacionista de linguagem e da heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, que deve ser estimulado a conscientizar-se do papel fundamental que este exerce na vida social. Por isso, é importante que a capacidade linguística dos alunos seja desenvolvida com vistas a torná-los responsáveis pelo seu dizer, elaborado e reelaborado em função das diversas situações comunicativas, materializado no texto oral ou escrito, em reais situações comunicativas desenvolvidas em um espaço dialógico e com finalidades específicas. Compreende-se, então, que o ensino de linguagem com base nessa perspectiva deve ser entendido como processo de interlocução entre sujeitos.

No que diz respeito ao trabalho com a leitura e a produção de textos, constam no documento, em forma de sugestão, as práticas destacadas a seguir, que devem ser abandonadas e as que devem ser adotadas pelo professor de Língua Portuguesa:

(1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os estudantes, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, entre outras (MATO GROSSO, 2012, p. 44).

Em nosso trabalho, tivemos a preocupação de percorrer por esse caminho, oportunizando reais situações de interlocução entre os alunos. Também, em relação à leitura, priorizamos nas atividades a constante interação entre eles e os textos selecionados, com o intuito de atribuir-lhes sentido que estão para além da simples decodificação de palavras. Conforme orientado pelas OCEB de Linguagem (2012), buscamos assumir a sala de aula enquanto espaço de interação verbal, onde todos são responsáveis pelos seus dizeres vistos, revistos e multiplicados na sociedade por meio dos textos produzidos.

É importante destacar aqui que não se pode confundir a Base Nacional Comum Curricular - BNCC com os PCN. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, normas orientadoras e não obrigatórias, em regra, não serão substituídas pela BNCC. A ideia é que sejam direções para os currículos dos sistemas de ensino. A atuação é integrada. Sendo assim, apresentamos também a dimensão conceitual deste documento, que foi homologado em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação.

2.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

O professor de Língua Portuguesa vive em constante questionamento sobre a maneira mais eficiente de ensinar os alunos a produzirem textos, pois uma das questões básicas que se põe à educação é o ensino de produção textual. É fato que essa prática é desafiadora, uma vez que, durante o percurso para encontrar estratégias e metodologias eficazes, por diversas vezes não encontramos uma resposta pronta.

Diante disso, acreditamos na ideia de (re)pensar antes de questionarmos sobre o “como” ensinar o aluno e refletir sobre “o que” leva o aluno a escrever, visto que esta experiência está relacionada a variadas situações de escrita, por exemplo: um bilhete para um amigo ou parente, uma carta de amor a alguém querido, uma lista de compras, as anotações de uma aula, ofícios no trabalho, a receita de um bolo, uma reclamação ao presidente de bairro, uma carta aberta ao prefeito, um *e-mail*, um bate-papo nas redes sociais com os amigos etc. A lista pode ser interminável se pensarmos o quão amplas são as situações sociais com as quais estamos envolvidos no nosso cotidiano, e esta é uma das relações que pode determinar o sucesso ou o insucesso diante da tarefa de ensinar a produzir textos na escola.

Considerando o exposto, é relevante pensar na perspectiva sociointeracionista de ensino, em que é preciso que os alunos tenham a oportunidade de interagir na escola com frequentes e diversificadas situações de escrita de textos, com finalidades definidas e destinatários variados, assim como eles estão sujeitos a vivenciar fora do ambiente escolar. E, para que seja possível, é fundamental que eles compreendam que os textos se organizam por meio de gêneros e que estes, conforme Bakhtin (1997, p. 280), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados em diferentes situações de interação e com variedade infinita,

pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Nesse sentido, é importante que o aluno tenha contato com o maior número de textos presentes nas mais variadas práticas sociais, tanto mediadas pela oralidade quanto pela escrita para que tenha mais facilidade em escolher o gênero adequado para atender uma determinada finalidade. Dessa forma, o aluno encontrará uma significação para o texto, e, se queremos que ele produza um diário, devemos apresentá-lo a diferentes gêneros nas mais

diversas materialidades – revista, internet, jornal, livro –, e com diversificadas finalidades e não apenas um ou dois textos do gênero.

Para além deste trabalho, é preciso propiciar situações reais de escrita, que é um dos grandes desafios que se impõem à escola, já acostumada àquele modelo descontextualizado de escrita que, conforme Soares (2004, p. 73, grifos do autor), promove a desaprendizagem dos alunos:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

Nesse modelo descontextualizado perde-se o importante processo de interação adquirido por meio da escrita, já que no contexto escolar a preocupação do aluno é escrever para aprender a escrever e, invariavelmente, o seu texto é destinado apenas ao docente que, por sua vez, tem o papel de corrigi-lo e avaliá-lo, para posteriormente quantificar o que ele aprendeu e puni-lo, caso não tenha “aprendido”. No entanto, sabemos que uma das funções da escola é ensinar o aluno a escrever, e também que a avaliação faz parte desse processo, contudo, deve-se levar em conta a sua forma de aplicação nas escolas, ou seja, quais condições e circunstâncias de produção envolvem o trabalho com a escrita em sala de aula.

Segundo Antunes (2016), para que o aluno aprenda a escrever é necessário que a escola assuma o papel em desenvolver competências em escrita, primordiais nos dias atuais, pois o incessante processo de urbanização, de certo modo, atravessou as barreiras existentes entre o campo e a cidade, o que levou a um uso maior da escrita nos diferentes tipos de informação, potencializado, inclusive, pelas invenções e avanços tecnológicos que, embora circulem em formatos distintos, utilizam recursos e estratégias da escrita convencional. Outro fator para essa aprendizagem é a busca no mercado de trabalho por “profissionais competentes, versáteis, fluentes, o que atinge o exercício da linguagem, oral e escrita, sobretudo aquela menos informal” (ANTUNES, 2016, p. 12). Logo, a escola precisa se preocupar e estar atenta às exigências da contemporaneidade em relação às novas práticas de linguagem para que possa auxiliar o aluno a atender às novas necessidades comunicativas.

A respeito das competências comunicativas, Antunes (2016, p. 14) destaca as seguintes:

a) Competências para a autoria – alguém que assume um dizer;

- b) Competências para a interação – escrita enquanto lugar de interação, onde alguém fala para um outro;
- c) Competências para a escrita de textos – relacionadas à textualidade;
- d) Competências para a funcionalidade comunicativa – escrita orientada para um determinado propósito;
- e) Competências para a adequação contextual – escrita inserida em alguma prática social;
- f) Competências ligadas à escrita como atividade multimodal – escrita que incorpora outros modos de significar, como o verbal e o visual;
- g) Competências ligadas à escrita do mundo virtual – a escrita ganha novas formas de representação em outros suportes;
- h) Competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento – escrita vista como uma necessidade social capaz de promover a inclusão social.

Ao analisarmos tais competências, observamos e acreditamos que o desenvolvimento eficiente delas possibilitará ao aluno uma reflexão sobre o ato de escrever e a função social que é inerente a essa atividade. Mas, para que isso seja possível, é essencial que sejam explorados dois aspectos importantes do processo: o planejamento e a revisão. O discente precisa pensar a respeito do que vai escrever – para tanto, necessita receber orientações pertinentes do professor, para, em seguida, rascunhar uma versão, revisar e reescrever, o que constitui um processo contínuo de ir e vir, em busca da melhoria do seu texto, de acordo com as condições de produção e de circulação do texto requeridas pela atividade.

2.3.1 O diário e suas dimensões

O gênero textual diário selecionado para o desenvolvimento deste projeto esteve a serviço das práticas de leitura e de produção de textos. Por isso, é importante uma apresentação dos apontamentos sobre o gênero textual diário como meio de contribuição com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental envolvidos nesta proposta de trabalho.

Para Oliveira (2002), o diário funciona como um *alter ego*, pois realiza o diálogo com ele próprio, ao invés de estabelecer diálogos com outras pessoas. No entanto, ainda que se destine ao próprio diarista, o diário mantém características dos atos comunicacionais. Ele apresenta o diálogo entre o eu sujeito e o eu objeto, representado pelo diário, o que explica a presença de elementos de comunicação como saudação, vocativo e despedida.

Cabe ressaltar que os diários eram inicialmente produzidos para serem lidos somente pelas próprias pessoas que os escreviam ou por um amigo muito íntimo, pois ele reunia diversos segredos. Em nosso projeto, estas características de produção foram ressignificadas, pois uma das propostas do trabalho com o diário em sala de aula foi socializar alguns fragmentos da escrita dos alunos, uma vez que o produto final consistiu em um livro, que é o diário da turma.

O suporte do diário, algo material encadernado, deve ser, invariavelmente, um ambiente em que os registros estejam dispostos de forma cronológica e sequencial, ainda que não necessariamente o diarista tenha obedecido a essa sequenciação na hora de registrar. O suporte acaba garantindo ao texto a possibilidade de apresentar discontinuidades, diferentes recursos gráficos e visuais, recortes e rupturas. O texto do diário, então, pode combinar diferentes formas, temas, ritmos, e, por mais que as folhas unidas e sequenciadas garantam um processo contínuo, os registros aparecem de forma fragmentada, por isso a data é a verdadeira base do diário, como afirma Lejeune (2008). O leitor, dessa forma, pode traçar e percorrer diferentes caminhos, estabelecendo uma leitura particular no texto.

Pensando no trabalho por meio do gênero textual diário como propostas didáticas em sala de aula, é importante apresentar as categorias constituintes deste gênero em relação à sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo.

1) Estrutura composicional: a estrutura composicional do gênero diário é marcada pelas seguintes características, que devem ser exploradas em sala de aula:

a) Forma – datação, vocativo, despedida.

A característica mais comum diz respeito à presença do cotidiano, pois só comparece escrita em forma de diário quando o texto acompanha o compasso do calendário. As datas que costumam aparecer nas anotações de um diário, além da tentativa de organização de uma possível existência, são uma ordenação dos fatos da narrativa, criando um elo entre acontecimentos muitas vezes aparentemente desconectados.

Essa datação não representa o momento exato em que a ação relatada ocorreu, daí o caráter assíncrono. Geralmente o diarista faz o registro ao final do dia, buscando os acontecimentos em sua memória. A distância entre o ocorrido e o registro não se configura, entretanto, em retrospectiva autobiográfica. Oliveira (2002, p. 17) diz que “em relação ao tempo, o diário se diferencia pelo fato de não cultivar a forma narrativa sob retrospectiva, como fazem a memória, a biografia e a autobiografia. Ele se atém ao momento presente, registrando, no dia a dia, fatos e eventos”. Registrar o dia a dia assume grande importância

na prática diarista, pois representa a necessidade de o autor colocar um ritmo em sua história. A datação de cada registro funciona como um marco para o resgate da memória, quando o texto é lido pelo próprio escrevente ou por pessoa autorizada.

Muitos diários trazem, em sua constituição, um vocativo. É uma forma de aproximar o eu-escriptor do eu-leitor, tornando essa escrita mais íntima e individualizada. Outra característica de forma é a despedida. Para encerrar a narração de um dia, o autor se despede como em uma carta. Nem o vocativo nem a despedida, entretanto, são marcas tão frequentes quanto a datação, pois há diários sem tais características, mas não sem o dia do registro.

b) Linguagem – uso de 1ª pessoa do singular, vocabulário informal, prosa narrativa.

Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 323) afirma que, nos estilos íntimos, há a fusão plena entre o locutor e o destinatário:

Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores. É isso que determina a expressividade particular e a franqueza interior desses estilos.

A primeira pessoa do singular marca um tom confessional no diário, uma vez que “eu” é a palavra que cada um de nós usa para falar de si mesmo, demonstrando autoconsciência. Na fusão de personagens (locutor e destinatário), o “eu” e o “tu” passam a representar o mesmo papel, característica marcante do gênero em questão. O uso de primeira pessoa é evidência de personalização e subjetividade, juntamente à assinatura na despedida.

A linguagem se aproxima da oralidade. Como o autor conversa com ele mesmo, pode-se valer de uma escrita mais informal, com marcas coloquiais. A vontade de comentar os fatos do cotidiano com visão própria, e com a vantagem de não existir um leitor crítico, permite essa liberdade na escrita. Também, como característica de linguagem, o uso da primeira pessoa do discurso revela um autor-narrador comprometido com o que relata.

c) Suporte – livro, caderno, papel.

Todo gênero textual apresenta um suporte em que se dá seu registro. Um pedaço de papel, uma parede, um *outdoor*, ou a Internet, o suporte contribui para a categorização do gênero. Marcuschi (2008, p. 174) define suporte de um gênero textual como um dos pilares de sua constituição: “Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.”

O suporte de um diário pode ser um livro, um caderno ou até mesmo um planejamento no qual alguém anota suas recordações de eventos cotidianos em agendas e cadernetas. Muitos diários apresentam cadeados, garantindo seu caráter secreto e distinguindo-os de cadernos comuns. É comum identificar de imediato esses cadernos com trancas como o suporte para um diário. Além disso, o tipo de suporte acaba garantindo ao texto a possibilidade de apresentar descontinuidades, diferentes recursos gráficos e visuais, recortes e rupturas, caracterizando a presença das datas como característica essencial do gênero.

2) O conteúdo temático – o tema dos gêneros confessionais pressupõe um relato que pode ser oral ou escrito, sendo o assunto do texto sempre marcado por acontecimentos que marcam a vida do seu produtor e apresenta estratégias de organização do discurso que deve ocorrer por meio de um fato central organizador da trama de um relato. Via de regra, os diários tratam sobre a vida pessoal do autor. Os assuntos são externados de maneira hermética e subjetiva. Como, teoricamente, o diário tradicional não prevê um leitor externo, a escrita sobre si transparece em forma de diálogo interior. O autor conversa consigo mesmo, mas projetando no diário um outro, um leitor imaginário, num processo de reconstituição do próprio eu.

Para explorar o conteúdo temático do gênero discursivo, é preciso elaborar atividades que abordem a autoria, o contexto de produção e de circulação, assim como os aspectos próprios da temática do gênero. Devem ser exploradas práticas que envolvam a análise linguística, pois é no momento de recuperação do contexto e da autoria/interlocução que os alunos podem refletir, por exemplo, sobre a adequação linguística aos propósitos de comunicação e observar que o processamento de leitura é ajustado com o reconhecimento dos aspectos extralinguísticos que constituem o gênero e que corroboram com sua constituição linguística interna.

3) O estilo - Bakhtin caracteriza o estilo como o “[...] exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2011, p. 124). É importante ressaltar que o autor indica que a individualidade do enunciado não se sobrepõe ao estilo próprio do gênero.

Em Souto e Leal (2009) são feitas esclarecedoras colocações a respeito dos gêneros da ordem do relatar. Uma formulação importante é a que diferencia o discurso de relato da narração:

No discurso de relato, de um lado, se desenvolve o processo narrativo e, por outro, existe uma relação temporal que acontece do início ao fim do ato de sua produção. Portanto, a exploração do paradigma temporal é diferente do da narração. No discurso de relato, essa exploração se dá ancorada em uma origem dêitica, como, por exemplo, ontem, semana passada, amanhã, etc., mostrando que esse eixo de referência tem a duração exata do ato da produção do discurso (SOUTO; LEAL 2009, p. 1).

Evidencia-se que o gênero diário apresenta, recorrentemente, estratégias de organização dos fatos, que mobilizam expedientes linguísticos de ordenação temporal específicos na apresentação de acontecimentos que marcaram a vida do seu produtor. Nesse gênero há uma incidência de dêiticos de tempo e lugar que tendem à marcação bem mais acentuada que em outros textos do relatar, como a biografia ou autobiografia e relatos históricos. Assim, o trabalho com o gênero textual diário na sala de aula permite que sejam explorados a opção dos tempos verbais, a colocação dos advérbios e o uso dos adjetivos que caracterizam e descrevem cenas e pessoas, opções linguísticas essenciais para a leitura e compreensão de sentidos do texto e para a produção textual.

Convém destacar ainda o que afirma Lejeune (1993, p. 69, *apud* MACHADO, 1998, p. 25), que “o diário está no lugar da carta, e a carta no lugar da conversação. Aos outros, falamos; quando eles não estão mais lá, escrevemos a eles: quando não se tem mais a quem escrever, escreve-se a si mesmo, e é isso o diário”.

Consideramos o gênero diário pertinente, dentre vários outros, porque este favorece a ressignificação da escrita na sala de aula, uma vez que proporciona ao leitor:

[...] a materialização de seus pensamentos sobre as coisas do mundo. Quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua própria história, o que permite refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las (ARAGÃO, 2016, p. 13).

Nesse sentido, as narrativas sobre si têm a finalidade de descrever fatos cotidianos a partir de uma visão pessoal, utilizando uma linguagem simples que possibilita uma maior familiaridade do aluno com a leitura e produção escrita. Nesse panorama, o processo de ensino da leitura e escrita precisa de ressignificação, ademais, estimular o discente é possibilitar a ele atribuir novos sentidos sobre si e sobre o mundo, refletindo e construindo a sua própria identidade. Nesse aspecto, destacamos o que menciona Leffa (1996), ao dizer que a compreensão do mundo só é possível a partir “das experiências subjetivas”.

Perante o exposto, compreendemos que o ensino e a aprendizagem do gênero diário pessoal contribuem para que ocorra uma maior integração entre linguagem e contextos social e cultural do alunado, ao mesmo tempo em que materializam o estudo da linguagem no cotidiano do aluno.

2.3.2 A sociolinguística e as contribuições para o ensino

Como este projeto de intervenção sustentou-se nos conceitos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística Variacionista ao percebê-lo como trabalho/pesquisa de texto como unidade de ensino, é importante também contextualizar a proposta em um breve histórico da Sociolinguística, ramo da Linguística que analisa a relação entre estrutura e funcionamento das línguas e das sociedades.

O estudo da Sociolinguística desenvolveu-se entre as décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos, e o interesse despertado pela disciplina deve-se: a) à grande divulgação dos estudos de comunicação; b) à necessidade de maior aproximação com outros povos, ou de conhecimento melhor da própria comunidade; c) à divulgação dos estudos de Sociologia e Linguística.

Com a publicação de livros de Gumperz, Labov, Hymes e a conferência de William Bright em Los Angeles, em 1964, oficializa-se o surgimento da Sociolinguística nos Estados Unidos. De acordo com Bell (1976, *apud* ELIA, 1987), a Sociolinguística (distinta da Sociologia da Linguagem) estaria enriquecida com dados de natureza social, o que lhe possibilitaria ir além da frase, no sentido de uma gramática da interação falante/ouvinte. A Sociolinguística enfrenta o desafio de tentar processar, analisar e sistematizar o universo aparentemente caótico da língua na sua modalidade oral e/ou gestual. Podem ser chamados de sociolinguistas todos aqueles que entendem por língua um sistema de comunicação, de informação e de expressão entre os indivíduos da espécie humana.

Entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade. Um mundo de signos linguísticos nos cerca desde que nascemos, e suas várias possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação ou associação, começamos a formular nossas mensagens. Gestos, sons e imagens cercam a vida do homem moderno, compondo mensagens transmitidas pelos mais distintos suportes. A língua desempenha um papel fundamental em cada indivíduo, seja visual, oral ou escrita.

Dessa forma, iniciada oficialmente na década de 1960, a corrente Sociolinguística buscava desenvolver uma nova concepção do estudo da linguística. A Sociolinguística

ocupava uma posição central no processo de rompimento com a visão estruturalista da época. Isso fez com que ela se tornasse uma das candidatas à sucessão do Estruturalismo como modelo hegemônico da ciência linguística. A partir dessa contradição, surge não apenas a Sociolinguística, mas também outras correntes ou programas de pesquisa, dentre elas a Etnografia da Fala e a Sociologia da Linguagem, capitaneadas respectivamente por Dell Hymes e Joshua Fishman.

Hymes destaca a importância da diversidade que caracteriza a dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico dentro do seu programa de pesquisa; ao passo que Fishman enfatiza a inter-relação entre língua e sociedade. Sendo que, nessas duas correntes, a língua deve ser entendida como forma verbal e comunicação social, institucionalizada por uma comunidade de usuários. De modo geral, essa nova disciplina tenta dar conta da dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico, ou seja, dos fatos concernentes à variação e à mudança linguística e à inter-relação entre a língua e a sociedade.

Dessa forma, atribui-se à Sociolinguística o estudo das relações entre língua e sociedade. Aqui, língua deve ser entendida como um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado. Ademais, a Sociolinguística se ocupa do estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos das línguas.

William Labov estudou a relação entre língua e sociedade e na posição virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada. É Labov quem inaugura os estudos desta nova disciplina em 1963, quando analisa o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no estado de Massachusetts (EUA). Posteriormente a esta pesquisa, várias outras surgiram, como a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1966), a língua do gueto, entre outras.

Labov inicia uma vertente de estudos de orientação antissaussuriana, assim, ao invés da *langue* - língua, como fez Saussure, centra seus estudos na *parole* - fala/uso, e ainda enfoca o estudo da fala/uso de um ponto de vista social e não individual. A língua então funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua, e é por meio dela que a realidade se transforma em signo.

2.3.3 Sociolinguística Variacionista

A variação linguística pode ser entendida como o uso de um elemento linguístico no lugar de outro, de forma tal que isso não implique na mudança de seu significado. O termo que apresenta várias possibilidades intercambiáveis constitui uma variável linguística e cada uma das possibilidades representa uma variável que se denomina variante linguística.

A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação, possui o papel de estudar as variações da língua em uso em uma comunidade de fala. Tal estudo trata a língua como produção social que pertence a todos os indivíduos de uma comunidade.

Monteiro (2000, p. 58), a esse respeito, afirma que “as regras variáveis aplicam-se sempre quando duas formas estão em concorrência num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa ou social”. Muitas vezes o estudo da variação linguística é percebido como sendo essencialmente engajado com os fenômenos fonológicos. Certamente é um equívoco, pois a Sociolinguística Variacionista trabalha também com aspectos morfossintáticos e semântico-lexicais.

Tais estudos começaram com os artigos fundamentais originais que tratam dos aspectos da “regra variável”, de acordo com Labov (1969 e 1972), e continuam a ser um dos enfoques mais ativos no campo dos estudos da Sociolinguística. Entretanto, é necessário que se façam considerações sobre a razão da persistência de tal equívoco. Dois fatores incitam esse ponto de vista. Primeiro, existe uma atitude quase prescritiva de que a fonologia é o único domínio no qual os linguistas devam falar em variação, decorrente de uma suspeita desconfortável de que quaisquer alternâncias encontradas em outros níveis da estrutura linguística podem envolver diferenças intencionais em significado, pois, no modelo inicial de variação sugerido por Labov (1972), vemos que a variação discursiva é desconsiderada, já que o autor parte do princípio de que haveria uma igualdade semântica entre as variantes.

Labov acredita que variantes concorrentes possuem valores semânticos idênticos, e o que iria determinar a escolha do falante a respeito da variante a ser utilizada seriam simplesmente fatores sociais e linguísticos no contexto da produção da fala. Observa-se que esta percepção do método, pura e simplesmente não poderia responder aos anseios daqueles que intencionam não apenas dar conta de explicitar todos os fenômenos de variação, mas

também oferecer estratégias de combate à mentalidade na qual se acredita que certas variações linguísticas são incorretas, portanto, condenáveis.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que é fundamental o professor de Língua Portuguesa aprofundar os estudos na área da Sociolinguística, pois é necessário que se compreenda que as variações linguísticas apresentadas pelos alunos devam ser um ponto inicial do ensino, levando em consideração os contextos sociais em que estão inseridos, e também questões de ordem histórica, cultural, social, política devem ser respeitadas e valorizadas. Diante disso, buscamos, para embasar a nossa prática, as contribuições advindas da Sociolinguística Variacionista, e por também acreditarmos que desenvolver um trabalho com o gênero textual diário numa perspectiva da variação linguística pode contribuir significativamente com a produção escrita dos alunos envolvidos, pois a variação linguística é um dos fatores mais importantes que interferem nas relações em sala de aula e na qualidade de apropriação do saber.

Portanto consideramos necessário neste trabalho promover um ensino reflexivo de língua que amplie a competência comunicativa do aluno, trazendo para a prática escolar, sempre que possível, elementos da comunidade linguística da qual ele faz parte, estimulando a produção falada e escrita e conduzindo-o à reflexão sobre os diferentes usos da língua e práticas sociais.

2.3.4 Tipos de variações linguísticas

Quando falamos em variação linguística, analisamos os diferentes modos em que é possível expressar-se em uma língua, levando-se em conta a escolha de palavras, a construção do enunciado e até o tom da fala. A língua é a nossa expressão básica, e, por isso, ela muda de acordo com a cultura, a região, a época, o contexto, as experiências e as necessidades do indivíduo e do grupo que se expressa.

Levando em consideração que o presente trabalho foi construído e desenvolvido numa perspectiva da variação linguística, é fundamental apresentar fatores que empregamos para adequar a nossa fala à situação e ao grupo em que nos encontramos. Há quatro principais tipos de distinção dentro das variações linguísticas. E agora, vamos entender e exemplificar um pouco sobre cada um deles.

- Variações históricas (diacrônicas)

As variações históricas tratam das mudanças ocorridas na língua com o decorrer do tempo. Algumas expressões e palavras, por exemplo, deixaram de existir, outras novas surgiram e outras se transformaram com a ação do tempo. Um clássico exemplo da Língua

Portuguesa é o termo “você”: no português arcaico, a forma usual desse pronome de tratamento era “vossa mercê”, que, devido a variações inicialmente sociais, passou a ser mais usada frequentemente como “vosmecê”. Com o passar dos séculos, essa expressão reduziu-se ao que hoje falamos como “você”, que é a forma incorporada pela norma-padrão (visto que a língua adapta-se ao uso de seus falantes) e aceita pelas regras gramaticais. Em contextos informais, é comum ainda o uso da abreviação “cê” ou, na escrita informal, “vc” (lembrando que estas últimas formas não foram incorporadas pela norma-padrão, então não são utilizadas na linguagem formal).

Vossa mercê → Vosmecê → Você → Cê

Outras mudanças comuns são as de grafia, as quais as reformas ortográficas costumam regular. Assim, a partir de 2016, a palavra “consequência” passou a ser escrita sem trema, sendo que antes era escrita desta forma: “conseqüência”. Do mesmo modo, a palavra “fase” é hoje escrita com a letra f devido à reforma ortográfica de 1911, sendo que antes era escrita com ph: “phase”.

Conseqüência → Consequência

Phase → Fase

Vale, ainda, comentar a respeito de palavras que deixam de existir ou passam a existir. Isso acontece frequentemente com as gírias: se antes jovens costumavam dizer que algo era “supimpa” ou que “aquele broto é um pão”, hoje é mais comum ouvir deles que algo é “da hora” ou que “aquela mina é mó gata”.

- Variações geográficas (diatópicas)

As variações geográficas tratam da diferença de linguagem devido à região ou país. Essas diferenças tornam-se óbvias quando ouvimos um falante brasileiro, um angolano e um português conversando: nos três países, fala-se português, mas há diferenças imensas entre cada fala.

Não é preciso que a distância seja tão grande: dentro do próprio Brasil vemos diferenças de léxico (palavras) ou de fonemas (sons). Há diferenças entre a capital e as cidades do interior do mesmo estado. Observemos alguns exemplos de diferenças regionais: “mandioca”, “aipim” ou “macaxeira”? Os três nomes estão corretos, mas dependendo da região do Brasil ouviremos com mais frequência um ou outro. O mesmo vale para a polêmica disputa entre “biscoito” e “bolacha”, que se estende por todo o território nacional.

As gírias também variam bastante regionalmente: cerveja pode ser conhecida como “bera” em regiões do Paraná, “breja” em São Paulo e “cerva” no Rio de Janeiro.

- Variações sociais (diatráticas)

As variações sociais são as diferenças de acordo com o grupo social do falante. Embora tenhamos visto como as gírias variam histórica e geograficamente, no caso da variação social, a gíria está mais ligada à faixa etária do falante, sendo tida como linguagem informal dos mais jovens (ou seja, as gírias atuais tendem a ser faladas pelos mais novos).

Há, ainda, expressões e palavras informais ligadas a grupos sociais específicos. Um grupo de futebolistas, por exemplo, pode usar a palavra “carrinho” com significado específico, que pode não ser entendida por um falante que não goste de futebol ou que será entendida de modo distinto por crianças, por exemplo.

Um grupo de capoeiristas pode facilmente falar de uma “meia-lua”, enquanto pessoas de fora desse grupo talvez não entendam imediatamente o conceito específico da capoeira. Do mesmo modo, capoeiristas e instrumentistas provavelmente terão mais familiaridade com o conceito de “atabaque” do que outras pessoas.

Como vimos, grupos específicos, e mesmo as profissões, também influenciam bastante nas variações sociais por meio dos termos técnicos (jargões): contadores, por exemplo, falam dos termos “ativo” e “passivo” para remeter a conceitos diferentes daqueles usados por linguistas. No entanto, em ambos os casos, ativo e passivo são conceitos muito mais específicos do que seu uso geral em outros grupos.

- Variações estilísticas (diafásicas)

As variações estilísticas remetem ao contexto que exige a adaptação da fala ou ao estilo dela. Aqui entram as questões de linguagem formal e informal, adequação à norma culta ou despreocupação com seu uso. O uso de expressões rebuscadas e o respeito à norma culta do idioma remetem à linguagem tida como culta, que se opõe àquela linguagem mais coloquial e familiar. Na fala, o tom de voz acaba tendo papel importante também. Assim, o vocabulário e a maneira de falar com amigos provavelmente não serão os mesmos que em uma entrevista de emprego, e também serão diferentes daqueles usados para falar com pais e avós. As variações estilísticas respeitam a situação da interação social, levando-se em conta o ambiente e expectativas dos interlocutores.

Evidenciamos nos tipos de variação linguística o que informa Bastos (2004, p. 227): “há tipos de variação que interferem diretamente na atividade discursiva sob vários pontos de vista” e, para tal, tanto a escola quanto o livro didático devem reservar um espaço

significativo em sua abordagem, para que os alunos possam não apenas identificar as variações da língua, mas também respeitar e refletir sobre essa questão que gera tanto preconceito na sociedade e, no entanto, é tão pouco discutida e reavaliada.

Considerando o exposto, é importante destacar a pouca atenção dada à variação linguística em grande parte dos livros didáticos. Se observarmos o tema variação linguística nos materiais didáticos, é possível perceber uma tendência em muitos livros produzidos em diversos momentos e com diferentes abordagens que não apresentam uma atenção séria para a variação, este fato tão natural em qualquer língua, e que revela indícios de significativa relevância dos aspectos sociais, regionais, históricos, por exemplo, de uma população.

Portanto, por meio dessa observação e também reflexão, o presente projeto buscou desenvolver um trabalho contínuo com variação linguística, e não apenas em um determinado tempo do percurso do ano letivo, pois, acreditamos que, se este tema tiver a devida atenção nos próprios livros didáticos, a língua própria de cada brasileiro passará a ser valorizada, e nossos alunos aprenderão a utilizar a linguagem verbal como uma poderosa arma capaz de propiciar possibilidades e direitos a todos que souberem a manejar com destreza e eficiência.

2.3.4.1 A variação linguística em sala de aula

A abordagem da variação linguística em sala de aula, nas diversas maneiras de falar do aluno, exige muitas reflexões por parte de todos os profissionais da escola, especialmente dos professores de Língua Portuguesa, pois apesar dos estudos que vêm sendo desenvolvidos, não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. Ponderar essa influência requer uma percepção da língua como um conjunto sistemático e ao mesmo tempo heterogêneo, aberto, flexível, ou seja, como um conjunto de falares utilizado por grupos de falantes que criam e recriam os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros, o que nos permite compreender seu caráter variável (ANTUNES, 2009). Conforme a autora,

Em qualquer língua, de qualquer época, desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua (ANTUNES, 2009, p. 22).

Considerando o dizer da referida autora, não se pode pensar em uma língua homogênea, que pode ser falada da mesma forma e em todos os lugares. A variação linguística é uma das questões relevantes e que merece destaque no campo da linguagem, estando sempre presente nas relações sociais em qualquer época.

Foi somente a partir da década de 1960, com o avanço da Sociolinguística nos Estados Unidos, que passou a despertar os interesses dos pesquisadores voltados principalmente para as questões sociais (LOPES, 2000). Segundo a autora, a divulgação dos estudos de comunicação, a necessidade de maior aproximação entre os povos, de melhor conhecimento da própria comunidade, a divulgação cada vez maior dos estudos de Sociologia e Linguística, foram os motivos que despertaram o interesse dos estudiosos pela Sociolinguística.

Tais estudos levam à noção de que uma língua, ao tempo em que é convencional e proporciona a interação entre os povos, não pode ser considerada homogênea. Nesse sentido, Lopes (2000) destaca que as variações podem estar relacionadas às classes sociais, ao espaço físico que o falante ocupa, ao grupo profissional a que pertence, ao seu sexo, à modalidade de linguagem que utiliza para se comunicar e à situação de interação que está exposto e que estas variações podem ser observadas em uma mesma comunidade.

Concordamos com Antunes (2009) quando menciona que a heterogeneidade da língua faz dela um ponto de encontro entre nós e nossos antepassados, pois possui relação direta com a nossa história e está dentro de nossa memória coletiva. A autora apresenta que nossa língua demonstra de onde viemos, quem somos; ela nos apresenta aos outros, pela forma como falamos, pelos sons, pela entonação, pelo jeito.

Sendo assim, as variações linguísticas existem porque as línguas são fatos sociais que ocorrem num espaço e tempo concretos bem como possuem funções definidas. Para Antunes (2007, p. 104), “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”. Desta forma, as distinções não devem ser vistas como erro, cultura tão forte no espaço da escola e nas páginas e imagens da mídia que perpetuam o preconceito linguístico. Nesse contexto, Bagno (2002) nos lembra que,

[...] é interessante estimular nas aulas de língua materna um conhecimento cada vez maior e melhor das variedades sociolinguísticas para que o espaço de sala de aula deixe de ser o local para estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos (BAGNO, 2002, p. 134).

Refletindo sobre o que o autor nos lembra, é fundamental que a escola abra espaço ao maior número de manifestações linguísticas, realizadas no maior número de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais etc. Esse trabalho possibilita a abertura da escola a todos os gêneros, nos quais a língua pode ser concretizada. Não podemos ignorar as particularidades linguístico-culturais dos alunos e querer substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. Não se pode negar aos alunos a oportunidade de aprender as variedades e variantes de prestígio, mas o que precisa ser feito é valorizar e respeitar a variedade linguística apresentada por eles, pois a língua é um dos bens culturais imprescindíveis para a ascensão social. Conforme afirma Bortoni-Ricardo,

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

É preciso entender que as variedades linguísticas apresentadas pelos alunos devem ser um ponto de partida no ensino, considerando os contextos sociais em que estão inseridos; é importante considerar, como assegura Berenblum (2003, p. 171), que essas diferentes variedades “[...] têm uma existência exterior (ou anterior) aos sujeitos e aos processos históricos, sociais e políticos, à identidade e à cultura que a linguagem veicula”. Nesse sentido, essas questões precisam ser valorizadas e respeitadas. Desta forma, seria possível amenizar um dos problemas relativos ao ensino de Língua Portuguesa, pois a variação linguística é um dos fatores mais relevantes que interferem na qualidade de apropriação do saber e nas relações em sala de aula.

Portanto compreendemos que o presente projeto de pesquisa é relevante e necessário, pois o desenvolvimento de práticas pedagógicas por meio do gênero textual diário numa perspectiva da variação linguística permite reflexões que contribuem com o processo da escrita do aluno, possibilitando a eles a compreensão de que existe mais de uma maneira de dizer a mesma coisa, e que cada uma delas serve para propósitos comunicativos diferentes.

2.3.5 Construção da identidade

Ao registrarmos fatos do dia a dia a partir de uma visão pessoal e intimista, estamos situando nós mesmos e os outros no âmbito de relações sociais, culturais, crenças e valores. Escrever uma página de diário significa, nesse sentido, entender quem somos, além de permitir compreender o outro e como nós vemos a sociedade. Desta forma, relatar os

acontecimentos do cotidiano e as impressões e emoções sobre eles significa perceber as relações existentes entre o eu e o mundo, observando as vivências diárias que contribuem para a formação da identidade do indivíduo.

Para Fernández (2001, p. 69), “a aprendizagem é uma forma de construir espaços de autoria, é um modo de ressituar-se diante do passado”. Ainda para a autora:

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia (FERNÁNDEZ, 2001, p. 68).

Sob a perspectiva de Fernández (2001), é possível compreender que a busca de si mesmo, de uma identidade, perpassa o ser humano ao longo de sua vida. Logo, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa de ressignificação, ou seja, possibilitar que o educando estabeleça novos significados aos acontecimentos e experiências vivenciadas por meio de reflexões sobre as narrativas de si. Nesse contexto, Leffa (1996, p. 35) diz que “a apreensão do mundo só é possível a partir das experiências subjetivas; e isso é válido não só para a vida real, mas também para as atividades de pesquisa”.

Deste modo, no Ensino Fundamental, etapa em que os adolescentes passam por intensas transformações, há uma maior necessidade na busca pela identidade. De acordo com Aulagnier:

O adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir (se) um passado. Reconhecer-se, contando-se ele mesmo, o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. Antes, na infância, era o “nenê da mamãe e do papai”, porque sua história e, portanto, ele mesmo era relatado pelos maiores. Na adolescência, está diante do desafio e a grande possibilidade humana de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe oferecem e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento, podendo ser ele mesmo o autor desse relato (AULAGNIER, 1991 *apud* FERNÁNDEZ, 2001, p. 68).

Nesse delineamento, a sala de aula é um espaço favorável para repensar e refletir a respeito da construção da identidade do discente. Sendo assim, as atividades que envolvem a produção de texto, que são constituídas das narrativas de si, proporcionam práticas significativas de linguagem, uma vez que o gênero textual diário requer a utilização da linguagem de modo interativo entre o eu e o mundo. Portanto, evidenciamos a relevância do gênero diário como uma atividade de escrita de caráter pessoal, intimista, familiar e social, isto é, mesmo quando o ser humano carrega suas memórias e experiências vividas, ele está

inserido em um determinado contexto sociocultural, e é este contexto que consolida os seus registros pessoais.

Considerando o exposto, os relatos sobre si são influenciados pela classe social, pelas relações familiares, pela escola e por grupos de referência do indivíduo, o que contribui para a construção da identidade. Então, pode-se dizer que essa prática de relatos, na qual o narrador é o sujeito personagem da história e, ao mesmo tempo, em que a narrativa é o registro das experiências humanas, situando-as no tempo. Isto significa que o gênero diário é uma alternativa para que o aluno atribua novos significados aos acontecimentos do cotidiano, contribuindo para a construção da sua identidade.

2.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O presente projeto foi pensado e construído a partir da necessidade de desenvolver a competência leitora, e mais especialmente a competência escritora, que é o foco deste trabalho, por meio do gênero textual diário. Nesse sentido, propusemos uma intervenção pedagógica voltada para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental com objetivo de contribuir com a produção escrita dos alunos.

O desenvolvimento das práticas do projeto foi embasado em uma Sequência Didática (SD), de acordo com a proposta de Schneuwly e Dolz (2004). Conforme os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), o ensino da comunicação, seja oral ou escrito “pode e deve” ser ensinado de forma sequencial e sistemática. Para tanto, os autores propõem uma sequência didática, que é definida como uma “sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem”.

É importante destacar o que os PCN (BRASIL, 1998) recomendam sobre a utilização e a adoção das sequências didáticas na sala de aula:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados (BRASIL, 1998, p. 88).

Com isso, observamos que uma SD representa uma ferramenta pedagógica pertinente ao ensino de gênero textual, uma vez que possibilita a organização, o planejamento e a organização sistemática das atividades a serem desenvolvidas.

Acrescentamos ainda o que Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) enfatizam a respeito dessa organização sistemática com base em um trabalho realizado nas instituições de ensino da França, onde apresentaram uma proposta para o ensino dos gêneros textuais na escola por meio da proposta que eles denominam Sequência Didática. Os autores destacam que este procedimento, se bem direcionado pelos docentes, pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades de produção textual (orais e escritas) dos discentes, em situações reais de interação. Para eles, a SD é um procedimento que, se realizado passo a passo, concretiza as exigências do objeto de ensino da língua - os gêneros textuais.

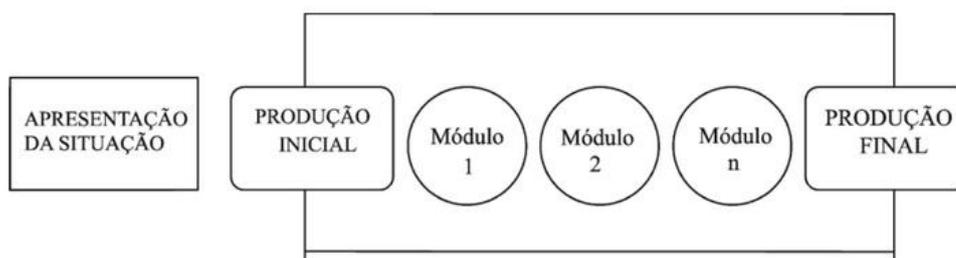
Nesse sentido, acreditamos que é possível ensinar a escrever textos e a dar publicidade a eles em um contexto real de circulação. Por isso, adotamos neste trabalho um modelo de Sequência Didática, que engloba um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas e alinhadas com os objetivos que esperávamos alcançar com os alunos de acordo com seu nível de escolaridade.

2.4.1 Organização de atividades com o gênero textual diário

Metodologicamente, adotamos a Sequência Didática como instrumento para a realização do nosso projeto. É necessário esclarecer como esse método é definido e por que o consideramos propício para o trabalho com o gênero diário em sala de aula. Conforme versam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. O objetivo de inserir sequências didáticas ao ensino, segundo Marcuschi (2008), é instrumentalizar o aluno de maneira que ele possa executar as etapas para a produção de um gênero textual.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) apontam, ainda, de forma clara e objetiva, que uma sequência didática tem por finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Assim, propõem um ensino da língua mediado pelos gêneros, pelo fato de que os alunos gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros, e simultaneamente internalizam as práticas de linguagem, que resultam na compreensão da língua.

Não há uma quantidade máxima de módulos. Eles são inseridos tendo em vista o desenvolvimento do processo de produção, conforme o esquema abaixo.



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

A possibilidade de inserir mais módulos é bastante oportuna para o ensino, pois por meio dessas inserções é possível estender uma sequência até que se considere que o objetivo da atividade fora alcançado.

Pautados nesse delineamento, adotamos um modelo de Sequência Didática - SD –, conforme o esquema anteriormente apresentado pelo grupo de Genebra na Suíça (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98), para formularmos uma SD com as seguintes etapas e módulos:

Apresentação da situação: Apresentação e ampliação do repertório sobre o gênero diário, organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero em estudo.

Produção inicial: Escrita de diário.

Módulo 1: Identificação e explicação sobre as variedades linguísticas, sociais e culturais presentes no livro *Quarto de Despejo*.

Módulo 2: Leitura do diário e análise da escrita dos alunos.

Módulo 3: Intervenção a partir do diagnóstico apurado durante a leitura dos textos dos alunos.

Módulo 4: Proposta de revisão e reescrita.

Módulo 5: Socialização dos textos em sala de aula e proposta de produção coletiva.

Produção final: Digitação dos textos para a confecção do diário da turma.

Situação final: Término do projeto e entrega do diário produzido pela turma.

Apresentação da Situação – Nesta etapa, o professor discute com a turma sobre uma proposta de trabalho, ou seja, compartilha o que o grupo vai estudar, incluindo o produto que pode surgir como resultado da sequência. Apresenta o gênero e a Sequência Didática de forma detalhada aos alunos, para que, em seguida, eles tenham condições de realizar a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. O aluno também pode ser exposto ao projeto coletivo de produção do gênero, a quem se dirige a produção, qual seu suporte material e quem são os participantes; o aluno tem que conhecer o conteúdo com que vai

trabalhar e saber de sua importância; precisa ter sensibilização ao gênero para adquirir familiaridade com a prática social que ele materializa por meio da leitura do gênero. Devem ser observados pontos importantes: linguagem do texto, suporte, meio para circulação, além das perspectivas do autor.

Produção Inicial – Esta etapa é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá oportunidade de avaliar acertadamente quais são as dificuldades apresentadas pelos alunos e perceber o nível de conhecimento deles sobre o gênero. É uma situação de avaliação para diagnosticar o que os alunos já sabem fazer ou quais concepções têm sobre o que se vai estudar. Neste momento, a avaliação formativa define os pontos em que o professor precisa intervir melhor, determinando o percurso que o aluno tem a percorrer para ampliar o seu repertório de capacidades quanto: ao estilo do gênero, à construção composicional, ao tipo de discurso predominante, à coesão, à pontuação etc.

Módulos – São diversas atividades e exercícios que permitirão aos alunos dominar o gênero trabalhado. O ensino com os módulos permite ao professor observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento e interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Essas atividades devem ser elaboradas levando em consideração as necessidades do aluno, visando, assim, à construção do conhecimento.

Produção Final - Depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, pressupõe-se que o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento sobre o gênero estudado e se aperfeiçoou capacidades linguísticas.

Desse modo, pode-se dizer que as sequências didáticas são importantes, pois permitem um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos. Assim, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia a dia com competência. Essa prática permitirá que os alunos desenvolvam, ao longo do trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, além de poderem adquirir maior autonomia e autoavaliação da linguagem.

No capítulo 3, a seguir, apresentamos de forma detalhada uma prática de intervenção pedagógica que contemplou as fases da atividade modular, a saber: apresentação da situação;

produção inicial; módulos e produto final numa Sequência Didática (SD), com base no modelo estabelecido por Dolz e Schneuwly (2004). No apêndice, apresentamos a organização de um plano de aula que foi elaborado e aplicado em sala referente à apresentação da situação, apresentamos também o produto final, a produção coletiva que consistiu em um trabalho intitulado “O Diário da Turma”.

O trabalho com o gênero diário foi construído porque entendemos que ele favorece a ressignificação da escrita em sala de aula, uma vez que proporciona ao escritor a materialização dos seus pensamentos sobre as coisas do mundo. No diário, as narrativas sobre si têm a finalidade de descrever fatos cotidianos a partir de uma visão pessoal, utilizando uma linguagem simples que possibilita uma maior familiaridade do aluno com a leitura e produção escrita. Nesse panorama, o processo de ensino da leitura e escrita precisa de ressignificação, e estimular o discente a isso é possibilitar a ele atribuir novos sentidos sobre si e sobre o mundo, refletindo e construindo a sua própria identidade. Nesse aspecto, reforçamos o que menciona Leffa (1996), a compreensão do mundo só é possível a partir “das experiências subjetivas”.

CAPÍTULO 3

3 O CAMINHO PERCORRIDO NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: TEORIA SOBRE A PRÁTICA

O objetivo deste projeto foi contribuir com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário. As práticas pedagógicas pensadas como estratégias para alcançar tal objetivo foram pensadas e adotadas considerando os conceitos teóricos que sustentaram este trabalho. Foram propostas leituras, discussões, reflexões, bem como abordagens por meio da recepção de textos do gênero diário produzidos pelos próprios alunos. Também foram realizadas intervenções pertinentes ao funcionamento da língua para que o discente alcançasse a produção de um texto previsto na modalidade escrita.

O projeto foi organizado e alinhado em módulos, com base no modelo estabelecido por Dolz e Schneuwly (2004), e desenvolvido em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola (2022), assim como norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Este trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Marechal Dutra, situada no centro de Rondonópolis – MT, com os alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental, no período vespertino. Quando iniciamos a intervenção, no primeiro semestre de agosto de 2022, a turma era composta por 33 alunos, numa faixa etária entre 14 e 15 anos. Ao final do ano letivo, a turma foi finalizada com 27 alunos.

O diário de campo foi utilizado para registrar e subsidiar a sistematização das atividades que foram desenvolvidas em todo o percurso do projeto. As práticas de ensino que foram propostas no trabalho de intervenção levaram-nos a escolher o diário de campo como dispositivo de registros e interlocuções durante o seu desenvolvimento. “O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa”, portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (ARAÚJO *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Assim, o diário foi construído para ser um lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, dos espaços, das observações que ocorreram, e, principalmente, como um instrumento de reflexão das práticas de ensino propostas no presente projeto.

Nesse sentido, buscamos explicitar nesse capítulo o desenvolvimento da pesquisa, a proposta didática, os desafios e os resultados que foram alcançados, e ainda, reforçamos que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

3.1 APRESENTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA

A fase inicial do projeto consistiu em apresentar e ampliar o repertório sobre o gênero diário, organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero em estudo.

SITUAÇÃO INICIAL	Apresentação e ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leitura e análise de texto do gênero.
Objetivo: Compreender o gênero textual diário, bem como identificar sua estrutura e finalidade.	

Inicialmente propusemos uma conversa/discussão sobre o “ato de ler e escrever” e a “importância da leitura e da escrita”, evidenciando o mundo de possibilidades que estas habilidades podem proporcionar ao indivíduo, sempre mediando as manifestações dos alunos durante o processo. Nesta atividade inicial, evidenciamos a importância de comunicar-se com eficácia, pois é uma capacidade essencial para qualquer ser humano, principalmente nos dias de hoje em que a prática constante da leitura e da escrita é algo fundamental na formação dos conhecimentos do indivíduo. Apesar dos obstáculos, a leitura e a escrita cada vez mais se constituem portas que se abrem a inúmeras possibilidades.

Consideramos esta proposta inicial necessária porque compreendemos que a leitura e a escrita são processos complementares, e também por entender que é dever da escola desenvolver no aluno habilidades de leitura e produção de textos de modo que possa, quando solicitado, em diversas situações de sua vida, utilizar-se da escrita com adequação e com autonomia. Sobre essa questão, Dolz e Schneuwly (2004, p. 78) afirmam que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”.

Nesse sentido, tivemos a preocupação de mostrar inicialmente aos alunos envolvidos no projeto que tanto o trabalho com a escrita como com a leitura seria norteado por critérios

indissociáveis das suas vivências com as diversas formas de linguagens que compõem as inúmeras situações comunicativas. É válido ressaltar que buscamos provocar nos alunos uma reflexão a respeito da responsabilidade que eles precisariam assumir durante o desenvolvimento do trabalho.

Após esse primeiro momento, realizamos a apresentação do projeto à comunidade escolar. Reunimos alguns pais que puderam estar presentes, a equipe gestora e os alunos da turma envolvida, ressaltando a importância do seu desenvolvimento e as contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Imagem 1: Apresentação da proposta à comunidade escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

3.1.1 Início da proposta: apresentação e ampliação do repertório sobre o gênero diário

Esta etapa consistiu em apresentar e ampliar o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leitura e análise, e tinha como objetivo compreender o gênero textual diário, bem como identificar sua estrutura, características e finalidade.

Para isso, apresentamos aos alunos o livro **Quarto de despejo**: diário de uma favelada (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), que deriva dos diários escritos por Carolina, uma favelada, catadora de papel, mãe, negra e semianalfabeta, que relata a triste realidade de onde vivia, as dificuldades relativas ao emprego, fome e violência.

A obra **Quarto de Despejo** (1960) foi selecionada porque trata-se de um diário de frases curtas, com poesia, que apresenta a realidade da autora e uma grande diversidade linguística,

possui uma linguagem simples, que normalmente se aproxima da linguagem que o aluno já está habituado, linguagem essa do grupo de amigos e familiares. Nesse sentido, buscamos propor um trabalho numa perspectiva da variação linguística, repensando o papel da escola e reconhecendo que os alunos agregam características profundas da sua cultura, principalmente quando se trata da língua falada, e que isso não implica em classificá-la como feia ou errônea. Nesse aspecto, compreendemos que a variação linguística faz parte da realidade escolar, pois a língua portuguesa não é homogênea e as escolas são locais mais perceptíveis das diversidades regionais, históricas e sociais.

Após a apresentação da obra que seria trabalhada inicialmente, explicamos a importância de realizarem toda a leitura do livro. Por isso, criamos um grupo da turma na rede social *WhatsApp* para que fosse compartilhado o material em PDF com todos os alunos, e também que pudessem ler em outro momento, sem necessariamente ser na escola. O grupo também foi criado para que pudéssemos compartilhar materiais e informações pertinentes ao projeto. Desta forma, ampliamos a oportunidade de todos os alunos terem acesso ao material necessário para o desenvolvimento do trabalho.

Antes de iniciarmos a leitura do livro proposto, era importante que os alunos tivessem uma maior familiaridade com o gênero diário. Para isso, apresentamos algumas edições dos livros pertencentes ao gênero que estavam disponíveis na biblioteca da escola: **Diário de uma garota nada popular** (2009) e **Diário de Anne Frank** (1947). No primeiro momento, realizamos um breve comentário sobre os exemplares e os alunos tiveram a oportunidade de manifestarem suas curiosidades a respeito dos livros. No segundo momento, antes de iniciarem o processo de leitura do texto, procuramos verificar o que os alunos conheciam sobre o gênero, qual finalidade, se já tiveram contato com livros ou textos semelhantes ou se já escreveram algum diário, formulando perguntas e ativando, assim, o conhecimento prévio.

Iniciamos a leitura do livro **Quarto de despejo** (1960) de maneira compartilhada na sala de aula, que foi projetado por um *Datashow* numa tela. A ideia era que todos lessem em voz alta pelo menos dois fragmentos, com intervenção da professora na entonação de voz sempre que necessário, e assim aconteceu. Nesse momento, dos 33 alunos presentes em sala, 28 participaram efetivamente da atividade. Realizamos a leitura de algumas páginas e aproveitamos este momento para realizar algumas atividades referentes às variações linguísticas. Esta atividade proposta consistia em extrair alguns exemplos de frases do livro que puderam ser usadas para discutir sobre variedades regionais, sociais e sobre o

preconceito linguístico, bem como sobre as belezas da expressão linguística. Todos os exemplos extraídos deveriam ser registrados no caderno.

Consideramos esta atividade relevante neste momento porque a diversidade linguística é um fenômeno que acontece com a língua e pode ser compreendido por intermédio das variações históricas, regionais e culturais, dentre outras. Em um mesmo país, com um único idioma oficial como o nosso, a língua, todavia, pode sofrer diversas alterações feitas por seus falantes, e o livro em questão foi oportuno para explorar estas questões.

Imagem 2: Leitura compartilhada do livro Quarto de Despejo (1960) em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Veremos a seguir alguns exemplos extraídos do diário de Carolina Maria de Jesus durante a leitura realizada em sala de aula. Explicamos que as variações podem ser:

Regionais:

- ✓ Diferentes palavras para os mesmos conceitos utilizados em diferentes espaços geográficos, sociais e culturais;

Ex.:” Homens **indolentes**”; **malandros; vagabundos** (p. 14)

- ✓ Diferentes sotaques, dialetos e falares, nem sempre representados por uma escrita convencional:

Ex.: “**Manusear** um livro”: **folhear** um livro (p. 22)

Ex.: “Ele tem **lumbriga**” (p. 18)

Ex.: “No início são **educadas**” (p. 34)

Históricas

- ✓ Expressões que caíram em desuso:

Ex.: “Puis as roupas para **quarar**” (p. 24)

Ex.: “Já foi **telegrafista**” (p. 18)

- ✓ Vocabulário típico de uma faixa etária:

Ex.: “**Dá**, eu **té**.” (p. 20)

Nessa primeira atividade de apresentação do livro, realizamos comentários e discutimos informações sobre a obra e sobre a autora, e que um dos motivos da escolha desse livro foi por ser um diário escrito nos anos sessenta do século vinte, que pretendia despertar o interesse do aluno, pois evidencia fatos que ainda estão acontecendo atualmente em nosso país. Com uma linguagem simples, não há muito rebuscamento semântico, o vocabulário é usual, marcado pela oralidade e também marcado por uso de palavras regionais. Há também usos poéticos e expressivos da língua, combinados com outros usos de uma linguagem mais cotidiana.

3.1.2 Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o gênero diário por meio de estudo detalhado, retomamos alguns fragmentos do livro **Quarto de Despejo** (1960), realizando análise para que o aluno se apropriasse da estrutura, da linguagem e refletisse também sobre os aspectos linguísticos e discursivos que constituem o gênero em questão.

Após esse momento, foi realizada uma aula expositiva em *PowerPoint* para a apresentação da estrutura composicional do gênero diário. Nessa aula trabalhamos o estudo detalhado de sua situação de produção e circulação, estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada. Veremos a seguir alguns aspectos que foram explorados nos primeiros passos deste trabalho.

Informações sobre o gênero: Os gêneros que expressam, por escrito, a vida de uma pessoa por ela mesma, são autobiográficos, e interessa-nos o **diário pessoal, informal e íntimo** de comunicação cotidiana, bem como o de comunicação produzida. São gêneros propícios a refletir sobre a individualidade de quem enuncia. Apresentam elementos constitutivos mais maleáveis. Entretanto sua estrutura constitucional apresenta elementos essenciais: TEMA: a escrita sobre si (confissões, segredos, inquietações, emoções,

opiniões...). FORMA: datação, vocativo e despedida. LINGUAGEM: uso da primeira pessoa do singular, vocabulário informal, caligrafia como marca pessoal nos suportes tradicionais e emoção. TEMPO: resgate da memória diária no fim do dia, geralmente. INTERLOCUÇÃO: o próprio diálogo com o diário. Leitor imaginário ou, eventualmente, autorizado pelo autor. INTERATIVIDADE: inexistente - leitor não interfere. Qualquer pessoa pode ter um diário, bastando compromisso e iniciativa. Sua função é “guardar segredo”, se o autor assim quiser.

Ao final, promovemos um momento para que os alunos manifestassem seus questionamentos e suas aprendizagens sobre o gênero, a fim de verificarmos se eles já tinham obtido um conhecimento necessário para que pudessemos percorrer os próximos caminhos com bastante tranquilidade.

3.2 PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL

PRODUÇÃO INICIAL	Escrita de diário
Objetivo: Produzir a escrita de um diário expressando situações cotidianas, sentimentos e opiniões atendendo as convenções do gênero.	

O desenvolvimento desta etapa tinha como objetivo produzir a escrita de um diário com expressões de situações cotidianas, sentimentos, emoções e opiniões atendendo às convenções do gênero. Poderiam ser situações ocorridas no dia a dia do aluno, fossem na escola, em casa com a família, em roda de conversa com amigos etc. Foi oportunizada ao aluno a liberdade do tema da sua escrita, permitindo que se sentisse à vontade e confortável para escrever. Solicitamos que fizessem os registros de todos os momentos que considerassem importantes e especiais. Antes de iniciarmos, tivemos a preocupação de verificar se todos os alunos tinham o caderno, que serviria de suporte para a escrita do diário. Após confirmarmos que todos estavam em posse deste material, iniciamos a proposta. Para Dolz & Schneuwly (2011, p. 86),

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade. [...] se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que corresponda à situação dada [...].

Nesse sentido, entendemos, que nesse período do processo, o papel do professor se configurou novamente como condição fundamental à realização dessa atividade, de fato, promissora. Destacamos que, o aluno poderia escrever em seu diário a qualquer momento, em casa, na escola, no lugar que se sentisse confortável.

Essa produção inicial proposta teve a função de diagnosticar o que os alunos conheciam sobre o gênero trabalhado, pois consideramos que esta proposta de escrita inicial “permite refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p.102).

Destacamos que essa atividade foi recorrente por algumas semanas para que tivéssemos um número de produção significativa e assim procedermos com as intervenções a partir do diagnóstico que seria apurado.

3.2.1 Identificação e explicação sobre as variedades linguísticas

MÓDULO 1	Identificação e explicação sobre as variedades linguísticas, sociais e culturais presentes no livro Quarto de Despejo .
Objetivo: Proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer sobre as variedades da língua materna, valorizando-as e combatendo o preconceito linguístico.	

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com a produção escrita dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário. Para isso, consideramos necessário proporcionar ao aluno a oportunidade de conhecer sobre as variedades da língua materna, valorizando-as e combatendo o preconceito linguístico. Nesse sentido, essa etapa proposta no projeto de intervenção permitiu promover reflexões e comparações acerca do tema “Valorização das Variações Linguísticas” por meio do conteúdo/escrita do livro **Quarto de Despejo** (1960), que já havia sido proposto a sua leitura.

Iniciamos esta etapa após verificarmos se a maioria dos alunos já havia concluído a leitura do livro bem como se já teriam avançado na produção escrita do diário. As atividades consistiram em:

- Identificar algumas variações linguísticas no livro, sociais, culturais etc.;
- Comparar a linguagem do livro com os saberes dos alunos decorrentes de outras leituras, convivência familiar e social sobre as variações linguísticas (essa interação objetivou evitar o preconceito linguístico);
- Comparar a linguagem do livro com a sua própria produção no diário, identificando as variações linguísticas ocorridas.

Vejam alguns exemplos de frases extraídas do livro que foram utilizadas para discutirmos com os alunos sobre as variedades regionais, sociais, sobre o preconceito linguístico e, também, sobre as belezas da expressão linguística:

“Dizem os velhos que no fim do mundo a vida ia ficar insípida.” (JESUS, 2007, p. 127)

“Eu gastei o único dinheiro que tinha com as conduções.” (JESUS, 2007, p. 38)

“Casa que não tem lume no fogo fica tão triste.” (JESUS, 2007, p. 94)

“A pedra arremessada com estilingue.” (JESUS, 2007, p. 158)

Aproveitamos todas estas reflexões para realizarmos uma aula expositiva e dialogada sobre “variação linguística” com o objetivo de propiciar ao aluno a obtenção e organização de dados, a interpretação e análise crítica, a comparação e a síntese do conteúdo apresentado.

Nessa aula, mostramos aos alunos que a “variação acontece até em uma mesma comunidade de fala e pode estar relacionada a diversos fatores como grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47-48). Explicitamos cada fator utilizando exemplos que poderiam ser vistos por eles dentro de suas próprias casas ou comunidade. Assim, eles compreenderam que o fato de morar em um determinado local não determina necessariamente como deve ser a fala de uma pessoa, que a língua é heterogênea e que atitudes preconceituosas devem ser combatidas.

Propomos nessa aula, ainda, uma retomada da leitura do livro, uma vez que trata-se de um diário de frases curtas, com poesia, que apresenta a realidade da autora e uma grande diversidade linguística, possui uma linguagem simples, que normalmente se aproxima da linguagem que o aluno já está habituado, linguagem essa do grupo de amigos e familiares. A variação linguística faz parte da realidade escolar, pois a língua portuguesa não é homogênea e na escola é o local mais perceptível das diversidades regionais, históricas e sociais. Buscamos também nessa proposta desenvolver nos alunos essa percepção, que consideramos essencial para o bom rendimento escolar do educando, pois contribui com o referencial que ele já possui evitando a sua exclusão.

Nesse sentido, o aluno deveria também fazer a leitura de identificação do negro, da mulher, da luta de uma mãe, da política e por vezes da pouca escolarização correlacionando, se possível, com alguém na família ou do círculo social. Posteriormente foi solicitado aos alunos que realizassem uma comparação entre a linguagem da personagem e da pessoa utilizada como referência. Em seguida, levantamos a seguinte questão: A característica linguística da autora do livro apresenta identificação com algum familiar ou pessoa conhecida?

Os alunos registraram suas respostas no caderno, conversaram com os colegas da turma e finalizamos o módulo com algumas reflexões a respeito das manifestações que fizeram acerca da questão levantada. Consideramos esta atividade relevante, pois percebemos que provocou nos alunos um olhar reflexivo para determinadas situações/contextos sociais nos quais estão inseridos, o que antes a maioria não tinha parado para observar e pensar a respeito da reflexão abordada nesta atividade proposta.

3.2.2 Leitura e análise da escrita

MÓDULO 2	Leitura do diário e análise da escrita dos diários dos alunos.
Objetivo: Avaliar e apurar o diagnóstico das produções referentes aos aspectos composicionais e linguísticos.	

Nesta fase da proposta de intervenção, iniciamos a leitura dos diários dos alunos para avaliarmos e apurarmos em suas produções as ocorrências das formas que divergiam de um certo padrão concernente aos aspectos composicionais e linguísticos e assim definir um diagnóstico preciso de tudo que é importante para que pudéssemos intervir com eficiência. Destacamos que, apesar de propormos uma etapa específica para esta atividade, esta prática acabou sendo recorrente e processual após a primeira semana do início da proposta de produção aos alunos.

À medida que os alunos escreviam, em uma aula ou outra, eles acabavam apresentando o diário, o que já era uma oportunidade de ler e observar os aspectos que precisariam ser observados e apontados para realizarmos a intervenção. Ressaltamos aqui que as observações eram registradas no diário de campo no intuito de subsidiarem a sistematização das atividades que percorreriam todo o percurso do projeto.

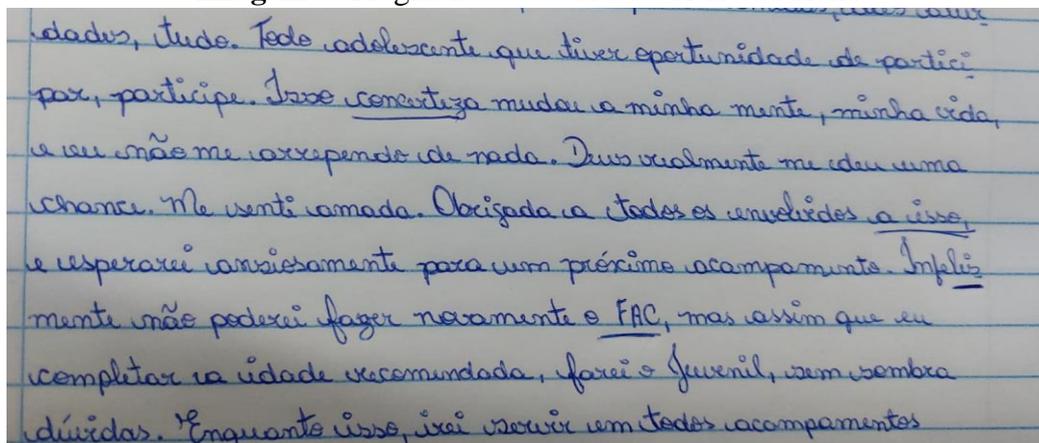
Tivemos a preocupação neste módulo do aluno compreender o que Dolz & Schneuwly (2011, p. 94) orientam:

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

Nesse sentido, conseguimos realizar um movimento bastante eficiente, despertando também no aluno uma maior responsabilidade no processo de escrita e reescrita.

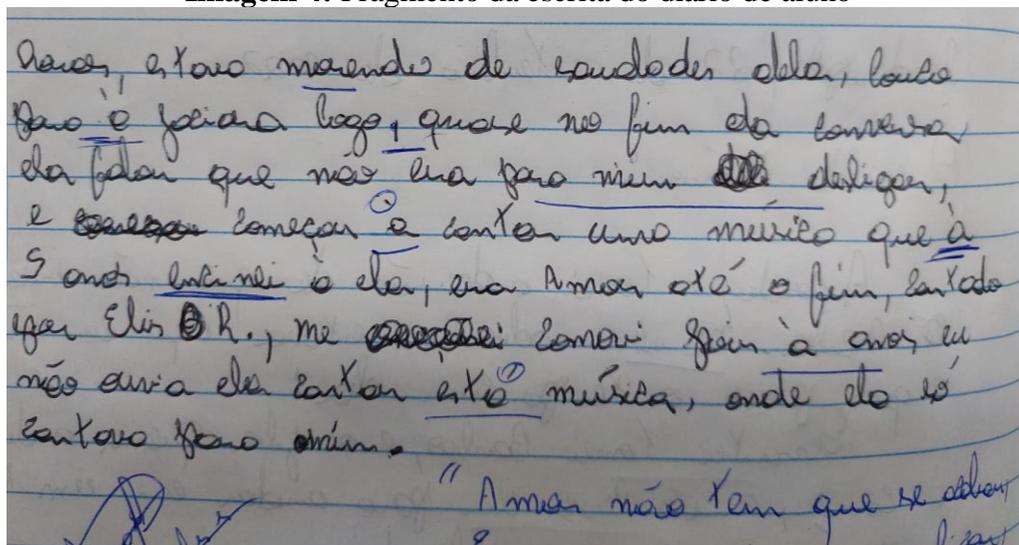
Apresentamos, a seguir, alguns fragmentos retirados dos diários dos alunos, que serviram de diagnóstico para iniciarmos o processo de intervenção e reescrita:

Imagem 3: Fragmento da escrita do diário de aluno



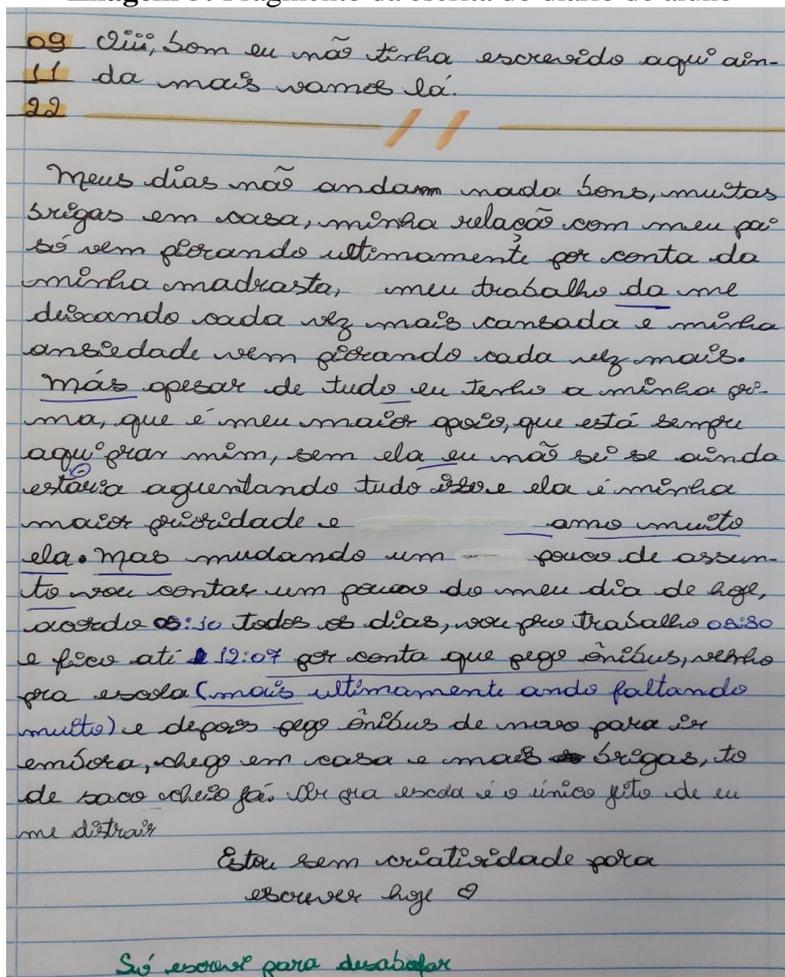
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 4: Fragmento da escrita do diário de aluno



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 5: Fragmento da escrita do diário de aluno



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como é possível observar nos fragmentos acima, ocorreram inconsistências no que se refere à estrutura composicional do gênero, especificamente na forma (datação, vocativo e despedida). Quanto aos aspectos linguísticos, foram evidentes as ocorrências pertinentes a inadequações quanto pontuação, ortografia, concordância. Também identificamos formas que divergem de um certo padrão referentes à regência, coesão e coerência. Abordamos esses conteúdos na intervenção, no entanto, exploramos as inadequações que foram mais expressivas de forma geral, como a pontuação e especialmente as ocorrências de ordem ortográfica. Esta fase do desenvolvimento do projeto foi extremamente importante para pensar nas estratégias que poderiam ser adotadas para intervir nestes aspectos observados, bem como planejarmos uma aula pontual para a superação dos desafios apresentados, para então, possibilitarmos ao aluno produzir um texto previsto na modalidade escrita.

Desta forma, encerramos essa etapa bastante conscientes da responsabilidade que tínhamos nos próximos passos do desenvolvimento do projeto. Procuramos munir-nos de

embasamento teórico para que o processo de intervenção pertinente aos aspectos composicionais do gênero, aspectos linguísticos, bem como ao processo de reescrita, de fato, contribuísse com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.2.3 O processo de intervenção

MÓDULO 3	Intervenção a partir do diagnóstico apurado durante a leitura e revisão dos textos dos alunos.
Objetivo: Realizar aulas expositivas e atividades sobre o funcionamento da língua com conteúdos pertinentes aos desafios de aprendizagem identificados na escrita dos alunos.	

Iniciamos as aulas expositivas a partir do diagnóstico apurado e propusemos atividades a respeito do funcionamento da língua com conteúdos pertinentes aos desafios de aprendizagem identificados na escrita dos alunos. Realizamos também uma retomada no conteúdo referente à estrutura composicional do gênero, pois identificamos a partir das leituras que alguns alunos ainda não tinham compreendido todos os aspectos composicionais do gênero que são necessários para a produção.

Diante dos dados que já tínhamos, consideramos importante revisar o estudo sobre as categorias constituintes do gênero diário em relação à sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo, contudo aprofundamos neste momento apenas os aspectos relacionados à forma, pois foi onde observamos mais variações que divergem de um certo padrão na produção dos alunos. Nesse sentido, a aula expositiva realizada procurou garantir a superação das dificuldades que alguns discentes ainda apresentavam quanto à forma, datação, vocativo e despedida.

Nessa proposta, nos atentamos ao fato de o gênero ser contemplado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, como podemos constatar na habilidade (EF03LP13):

Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BNCC, 2017, p. 117).

Desta forma, uma das propostas desta etapa foi garantir ao aluno o desenvolvimento da habilidade em produzir um texto atendendo às convenções do gênero textual proposto no projeto.

Quanto aos aspectos linguísticos, ressaltamos a importância de adequar a linguagem a cada contexto e situação apresentada, por isso se fez necessário que o aluno tivesse um conhecimento básico sobre alguns aspectos gramaticais que favorecem a compreensão no momento de produzir um determinado gênero. Nesse sentido, Faraco (2008) reforça que na escrita há gêneros em que o esperado socialmente é sim a utilização da norma culta; em contrapartida, vale ressaltar que ela (a norma culta) não alcança todos os gêneros, uma vez que é perfeitamente possível, e socialmente aceitável, escrever textos em outras variedades da língua, como, por exemplo, a letra de uma canção e o diário pessoal, que é o gênero explorado neste trabalho.

Após esse momento de reflexão sobre a adequação de cada texto a seu contexto, iniciamos aulas dirigidas pertinentes ao diagnóstico obtido na leitura dos textos dos alunos. Inicialmente, trabalhamos a concordância verbal a partir das ocorrências das formas que divergem de um certo padrão que foram identificadas, para tanto, enfatizamos aos alunos sobre a importância de conhecer os aspectos concernentes a este objeto do conhecimento para escrever. Bagno (2015, p. 262) afirma que, nesse sentido, não há problema algum em se trabalhar na aula de Língua Portuguesa a metalinguagem, desde que ela seja um meio e não um fim em si mesma. E, em se tratando da concordância verbal, o autor declara que ela “se faz com algo que não está visível na materialidade do texto, mas que decerto participou do processamento cognitivo do falante/escritor no momento de falar/escrever”.

Abordamos, assim, com os alunos os conceitos da concordância verbal - CV e seus usos em determinados textos, especialmente no gênero em questão. Explicamos os principais aspectos deste conteúdo, realizamos algumas atividades no quadro com a participação dos alunos e propusemos algumas atividades impressas para que as desenvolvessem de forma autônoma com a finalidade de favorecer a fixação dos aspectos gramaticais abordados durante a aula.

Desse modo, esperávamos que o aluno, ao estudar a CV, compreendessem a importância do seu uso adequado no texto, a fim de não comprometer os sentidos da informação que ele, como autor, deseja passar para o leitor no momento em que escreve seu diário.

Não apresentamos uma análise da escrita dos alunos referente a este objeto do conhecimento devido a um erro técnico durante o registro do material, ocasionando uma falha no momento de salvar as imagens que tinham sido registradas.

Conforme já dito, nosso projeto de intervenção tomou o texto como objeto central de ensino, pois consideramos importante privilegiar as práticas de uso da linguagem na escola/sala de aula. Destacamos nesse sentido o que afirma Geraldi (2002, p. 74), em consonância com os PCN (BRASIL, 1998), que “É na prática da análise linguística que os estudantes aprendem a produzir seus textos, e esta inclui, ainda, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto”. Assim, nos orientamos nesse autor e neste documento para trabalhar também a pontuação, que deve acontecer por meio da utilização de textos na sala de aula, como ponto de partida e de chegada. Nesse contexto, abordamos sobre a pontuação como um colaborador da construção de sentidos no texto e para o texto.

Considerando o exposto e o fato de termos explorado o gênero diário neste trabalho, procuramos compreender que o ensino de qualquer conteúdo é fundamental desde que estivéssemos conscientes dos conhecimentos prévios dos estudantes envolvidos. Por isso, após a leitura da produção dos textos dos alunos, que foi a proposta de produção inicial, pensamos em relação ao ensino do emprego dos sinais de pontuação de forma adequada, e que fosse compatível às necessidades que apresentavam. Nesse contexto, trabalhamos com as ideias de Silva, Pessoa e Lima (2012, p. 149), que dizem que os sinais de pontuação devem ser ensinados por meio de gêneros textuais:

Os sinais de pontuação precisam ser tratados de forma associada aos gêneros escritos nos quais eles aparecem, uma vez que os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam características distintas, sejam elas linguísticas, textuais, ou discursivas, que influenciam tanto a escolha como o uso dos sinais de pontuação.

Diante disso, constatamos que não é uma tarefa fácil repensar e ressignificar práticas relativas ao ensino dos sinais de pontuação, visto que deve ser um processo contínuo que envolve, sobretudo, a mobilização de diferentes saberes nas nossas formações inicial e continuada. Nesse sentido, recorremos e concordamos com Vieira (2018, p. 14), quando diz que: “o ensino de língua pautado na doutrina gramatical remonta há séculos, enquanto a linguística da variação, do texto, do gênero, do discurso vem pensando esse ensino somente há algumas décadas”. Nesse delineamento, procuramos refletir e analisar para propormos uma intervenção eficiente relativa a esse ensino por meio do gênero.

Após a reflexão do diagnóstico apurado, tivemos a compreensão que seria importante intervir no ensino da pontuação de duas maneiras: por meio da leitura, propondo situações em que os alunos analisassem os efeitos de sentidos causados pelos sinais de pontuação no

texto, e por meio da escrita, ao discutirmos as possibilidades de pontuar e selecionar, dentre os vários sinais de pontuação, os que seriam adequados aos gêneros, aos propósitos comunicativos e aos sentidos pretendidos. Constatamos que essa prática contribuiu, também, com o processo de revisão e reescrita dos textos dos alunos. Observamos que isso despertou uma preocupação dos alunos em revisitarem seus respectivos textos para revisarem e realizarem os possíveis ajustes.

Embora seja de suma importância aprofundar os estudos sobre o objeto de conhecimento em questão, não foi possível explorar efetivamente da maneira como havíamos pensado devido ao tempo, por isso tentamos e buscamos adotar uma prática mais pontual para atender à necessidade do aluno para que ele fosse capaz de revisar e reescrever seus textos atendendo tanto a estrutura composicional do gênero, quanto as questões que envolveram os aspectos linguísticos.

No que se refere às ocorrências ortográficas, identificamos muitas formas que divergem de um certo padrão nos textos dos alunos. Diante do desafio que nos deparamos durante a leitura dos textos, para ajudá-los nessa trajetória, apoiamos-nos em Morais (2008), visto que aponta princípios que facilitam a maneira de tratar o ensino e a aprendizagem da ortografia, como os elencados a seguir: a) o aluno precisa conviver com bons modelos de textos, a leitura é uma importante fonte alimentadora para a reflexão ortográfica; b) o professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia, ou seja, mesmo lendo frequentemente o aluno deve ser instigado, estimulado a tomar consciência sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, refletindo sobre os porquês dela, entendendo, o professor, que os possíveis erros ortográficos apresentados nessa reflexão são parte desse processo; c) a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita e não somente quando há atividades sobre ela; d) é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras, ou seja, exigir do aluno terminologias especializadas; e) é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam, utilizando-a como estratégia, estimulando o aluno a verbalizar com seu linguajar os conhecimentos que está construindo sobre a ortografia.

Considerando o exposto, e o tempo que tínhamos para essa prática, buscamos intervir nessa perspectiva, instigando o aluno por meio das leituras que já tinham sido propostas inicialmente no projeto, bem como por meio da proposta de produção textual inicial, e que seria recorrente durante algumas semanas, estimulando-o a tomar consciência sobre as

regularidades e irregularidades da norma ortográfica da Língua Portuguesa, realizando apontamentos e fazendo devolutivas dos textos dos alunos para que fizessem uma leitura mais atenta, reflexão sobre os sentidos que desejavam atribuir, revisão e posteriormente a reescrita.

É válido ressaltar, uma vez que, o projeto foi pensado e construído sob uma perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário. Entendemos, por sua vez, que a variação linguística é natural e legítima. Há, contudo, uma idealização da língua normatizada que goza de prestígio social denominada norma-padrão. Considera-se, de acordo com Bagno (2008), que uma educação linguística adequada deve abordar a variação linguística em todos os níveis e mostrar a sua relação com a variação social, contudo é importante também que

Todos os aprendizes devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas (BAGNO, 2008, p. 16).

Nesse sentido, no ensino da Língua Portuguesa deve ser direito do alunado aprender a refletir sobre a variação linguística, assim como sobre as normas. Nas palavras de Bagno (2008, p. 69),

Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer “bulacha” ou “bolacha”, mas que só pode escrever bolacha, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito.

Portanto ficou evidente a importância de ter conciliado o ensino de língua materna na perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário, uma vez que consideramos esse gênero pertinente para isso, pois a linguagem se aproxima da oralidade. Como o autor desse gênero conversa com ele mesmo, pode-se valer de uma escrita mais informal, com marcas coloquiais. A vontade de comentar os fatos do cotidiano com visão própria, e com a vantagem de não existir um leitor crítico, permite essa liberdade na escrita. Também, como característica de linguagem, o uso da primeira pessoa do discurso revela um autor-narrador comprometido com o que relata.

Ainda sobre o ensino de ortografia, considerando a variação linguística, buscamos aporte teórico e concordamos também com Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) quando afirma que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição da cultura

predominante oral para uma cultura permeada pela escrita [...]”. Deste modo, na sala de aula, é comum encontrar recorrentemente variações no uso da língua motivadas pela oralidade. Além disso, o monitoramento do aluno ao falar (e ao escrever), no domínio da escola, dependerá muito “dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25). Por isso procuramos trabalhar com a ortografia a partir da escrita autêntica que os alunos apresentavam na escrita de seus diários.

Obviamente, chamamos a atenção para o fato de que a variante não padrão não é inferior à padrão, pois não se compactua com o preconceito linguístico, contudo, pretendíamos, a partir da compreensão dessas considerações, e, principalmente, da natureza variável da língua, pensar e desenvolver um trabalho a partir de reflexões que considerem o papel da instituição escolar, mais especificamente das aulas de Língua Portuguesa, promovendo uma intervenção preocupada com a maneira de ensinar a norma ortográfica de modo que se amplie a inserção dos sujeitos na cultura escrita e que promovam o monitoramento linguístico.

Ainda nesta etapa de intervenção, nos preocupamos em abordar com os alunos sobre a coesão e coerência, pois, de acordo com Koch & Travaglia (1995, p. 11), “a coerência se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários”. Em outras palavras, a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto. Inserimos esta discussão porque ressignificamos o trabalho com o gênero textual diário. Propusemos como produto final a confecção do diário coletivo da turma, que seria entregue às famílias dos alunos e alguns exemplares ficariam disponíveis na biblioteca da escola. Sendo assim, essa proposta de produção assumiria novas características, pois o texto do aluno teria outros leitores. Por isso foi fundamental abordar sobre processos de interação, interlocução, situação comunicativa entre usuários e circulação do texto.

Ademais, para Beaugrande & Dressler (1981, p. 84), “a base da coerência textual” é a “continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões linguísticas do texto” e que deve ser percebida tanto na produção quanto na compreensão dos textos. Desse modo, a coerência não envolve apenas aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores.

Nesse sentido, compreendemos que a coerência não é uma característica inerente ao texto, uma vez que seu estabelecimento depende da interação entre o texto, o produtor e o

interlocutor (destinatário); dito de um outro modo, a coerência não está apenas no texto nem só nos usuários, mas no processo que coloca texto e usuário em relação, numa situação de interlocução. Para Koch (1998), a coerência se constrói a partir do texto, considerando-se os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas ou chaves para orientarem o interlocutor na construção do sentido.

A partir dessa perspectiva, procuramos possibilitar ao aluno uma reflexão de sua escrita para que, durante o processo de revisão, fosse capaz de monitorar os apontamentos que foram feitos, perceber o sentido que desejava atribuir ao texto para realizar a escolha adequada dos mecanismos de coesão.

Para intervir nesse processo, esclarecemos que não apresentamos listas de elementos coesivos no intuito de facilitar o processo de escrita, nem lemos o texto dos alunos destacando exclusivamente os aspectos coesivos. Tentamos discutir os sentidos do texto, ou seja, observando o que o aluno “disse” ou “tentou dizer” por meio da escrita. Para isso, realizamos a leitura do texto com o aluno ao lado. Sempre que necessário, buscávamos interagir com ele a respeito do conteúdo/ideia do seu texto.

Adotamos nessa intervenção as ideias de Antunes (2005, p. 169), quando salienta que: “um estudo científico e consistente da linguagem somente pode ter como objeto o texto e suas propriedades, o texto e suas regularidades, o texto e seus modos de ocorrência, o texto e seus defeitos”.

Dessa forma procuramos abordar na sala de aula o pensamento de que os elementos linguísticos não são os únicos necessários para que a coerência seja estabelecida. Entendemos que sempre haverá necessidade de conhecimento prévio: linguístico, textual e conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo, dos interlocutores, da situação, de normas sociais).

3.3 PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA

MÓDULO 4	Proposta de revisão e reescrita
Objetivo: Revisar o texto para realizar a reescrita da produção final.	

Após realizarmos a leitura das produções dos textos iniciais dos alunos, observarmos as ocorrências referentes às formas que divergem de um certo padrão pertinentes à estrutura

composicional do gênero e dos aspectos linguísticos, iniciamos o processo de intervenção a partir do diagnóstico apurado, conforme já exposto anteriormente.

Nesta etapa, propusemos a revisão do texto do diário selecionado pelo aluno que faria parte da confecção do livro da turma (produto final), em que ele já havia recebido um *feedback* individualmente dos apontamentos e considerações já realizadas. Sendo assim, orientamos efetivamente a proposta de revisão e reescrita da primeira versão do texto dos alunos.

Este tipo de trabalho com aprimoramento da escrita dos alunos por meio da reescrita (refacção) textual está amparado por Brasil (1998, p. 78) quando afirma que

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos saírem do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Esta prática possibilitou um maior estreitamento entre professor e aluno, pois, além de realizarmos as orientações gerais na íntegra, foi possível dialogarmos e interagirmos sobre o texto do aluno individualmente, dando uma atenção bastante favorável ao processo de reescrita.

Percebemos que os momentos de refacção foram muito importantes ao se trabalhar produção textual na escola. Desta forma, durante a reescrita o aluno foi levado a repensar o seu texto, questionando-o por meio dos seus objetivos iniciais e da intenção que quer alcançar. Nesse sentido, ao falar do processo de refacção dos textos, Antunes (2003, p. 51) afirma que

Essas diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à *elaboração verbal* de seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam. Daí a ilusão de que a versão escrita que aparece divulgada – arranjada e bem escrita – corresponde à versão inicial do autor. (grifos da autora).

Nesta perspectiva, preocupamo-nos em auxiliar os alunos no desenvolvimento de seus textos, estimulando-os a refletirem sobre eles para posteriormente aprimorá-los de acordo com os aspectos abordados e discutidos. Vale expressar que alguns alunos, aqueles que possuem facilidade na produção escrita, já estavam com seus textos bem desenvolvidos e

apenas necessitaram de uma refacção textual, porém alguns alunos tiveram seus textos refeitos por duas ou três vezes, pois precisaram de mais tempo para adequá-los ao exigido tanto pela estrutura composicional do gênero quanto aos aspectos linguísticos.

Salientamos que esta proposta foi possível porque a turma foi muito colaborativa, o que contribuiu significativamente para darmos um *feedback* individual e mais atencioso aos treze alunos que se propuseram e se dedicaram à reescrita. De acordo com o que orientam Dolz & Schneuwly (2011, p. 94),

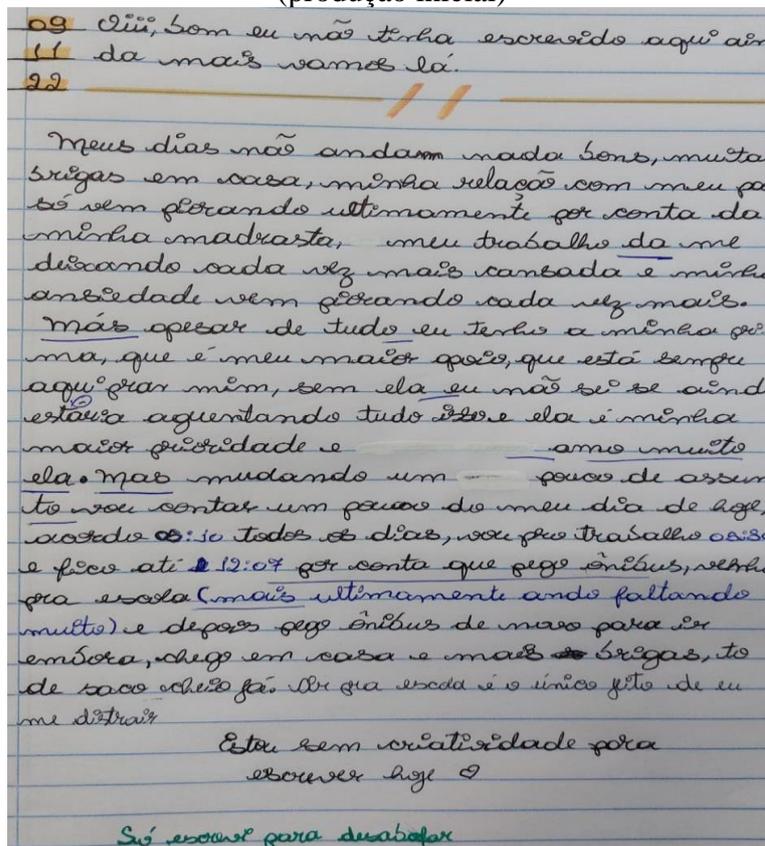
[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto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

Deste modo, buscamos ficar atentos para perceber os avanços e as dificuldades de cada aluno, verificando cada conteúdo, desde as questões de ordem ortográfica, pontuação, coesão do texto e o gênero estudado, para torná-lo compreensível ao leitor. Observamos também possíveis casos de repetições de palavras, sempre no intuito de aperfeiçoar a produção textual.

Foi um movimento bastante dinâmico. O aluno realizava a leitura do fragmento escolhido do seu diário, tentava revisar, apresentava para nossas possíveis indagações e apontamentos, refletia sobre a sua escrita e tentava reescrever novamente. No momento em que eles consideravam que o texto estava bom e compressível, solicitávamos que fizessem uma comparação com o texto inicial para que percebessem seus avanços e a melhora da qualidade de sua escrita.

Apresentamos a seguir uma produção inicial e final para mostrarmos o avanço e a superação do desafio de aprendizagem da aluna M.L. Esclarecemos que os alunos estão identificados pelas iniciais do seu nome.

Imagem 6: Fragmento da escrita do diário da aluna
(produção inicial)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Como é possível observar, a primeira versão da produção textual da aluna M. L. ainda não tinha atendido às convenções pertinentes ao gênero diário. Notamos a ausência dos aspectos concernentes à forma (local e vocativo) e a despedida é realizada em forma de desabafo. Quanto à linguagem, se aproxima da oralidade e observamos que ela escreveu na 1ª pessoa do singular, utilizou uma linguagem informal, característica do gênero e da prosa narrativa.

Percebemos na escrita da aluna o uso da primeira pessoa do singular marcando um tom confessional no diário, uma vez que “eu” é a palavra que cada um de nós usa para falar de si mesmo, demonstrando autoconsciência. O uso de primeira pessoa é evidência de personalização e subjetividade, e, ainda, observamos e refletimos sobre a necessidade que ela tinha em expor os seus sentimentos.

Quanto aos aspectos linguísticos, notamos ocorrências de inadequações ortográfica, paragrafação, pontuação, coesão e repetição de termos, no entanto destacamos que foi um texto repleto de significado. Nesse sentido, ao dialogar com a aluna sobre seu texto, procuramos não destacar exclusivamente os aspectos coesivos, discutimos o sentido do seu

texto para que ela conseguisse refletir sobre a construção de sentido e reescrevê-lo. Nessa prática, confirmamos que os elementos linguísticos não são os únicos necessários para que a coerência seja estabelecida.

A escrita da aluna possibilitou uma discussão a respeito da circulação do texto, pois observamos que o seu conteúdo apresenta um desabafo dos seus sentimentos envolvendo parte de sua família. Foi necessário reforçar que o fragmento selecionado para a reescrita faria parte da confecção coletiva do diário da turma, com isso cada aluno precisaria se sentir confortável em relação ao conteúdo que seria exposto. Isso foi posto de forma coletiva, para a turma, e também de forma individual, pois tiveram também outros textos que apresentaram característica de desabafo envolvendo algum familiar. A aluna em questão quis manter o fragmento escolhido, mesmo sendo orientada que os textos circulariam em outros ambientes, pois seria entregue uma cópia do exemplar para cada aluno e também alguns exemplares ficariam expostos na biblioteca da escola.

Após toda a orientação realizada, todas as interações necessárias, todos os textos revisados, chegamos à produção final. Abaixo, veremos a reprodução da versão final do texto exposto na imagem anterior.

Imagem 7: Versão final do texto da aluna M. L.

Rondonópolis, 16 de novembro de 2022

Querido diário,

Meus dias não andam nada bons, muitas brigas em casa, minha relação com meu pai só vem piorando por conta da minha madrasta, meu trabalho está me deixando muito cansada e minha ansiedade vem piorando cada vez mais.

Apesar de tudo, eu tenho minha prima, que é meu maior apoio, e está sempre por perto. Sem ela, eu não sei se estaria aguentando tudo isso, ela é minha maior prioridade e a amo muito.

Mudando de assunto, vou contar sobre o que normalmente acontece no meu dia a dia. Acordo às 05:10 todos os dias, vou pro trabalho às 05:30 e fico até 12:07 porque pego ônibus. Vou para a escola (ultimamente ando faltando muito) e depois novamente tomo o ônibus para ir embora. Chego em casa e mais brigas. Estou de saco cheio. Ir pra escola é o único jeito de me distrair.

M. L

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

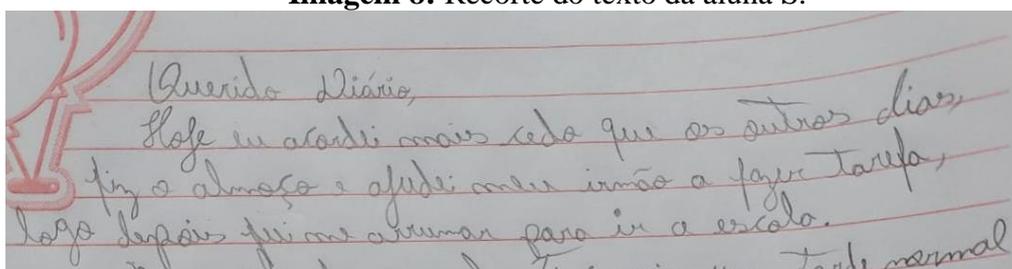
Notamos que a diferença entre o texto inicial e o texto final é bastante clara. Houve uma melhora expressiva na apresentação e na fluidez do texto. Observamos que a versão final do texto atendeu às convenções do gênero diário bem como foram ajustadas as formas que divergem de um certo padrão referentes aos aspectos linguísticos. É válido destacar que essa aluna sempre esteve presente nas aulas, mas não se envolvia muito, ela começou a

escrever no seu diário bem depois do início da proposta. Apresentamos o seu texto neste módulo para expor como ela ficou envolvida depois que escreveu e demonstrou muito interesse em revisar e reescrever. Observamos um contentamento ao perceber sua evolução, bem como o quanto se sentiu bem ao se aproximar e ouvir individualmente as orientações.

Consideramos pertinente destacar a nossa falha em não realizar e revisar os apontamentos referentes à marcação de hora. Observamos, nesta produção final (último parágrafo), que a marcação de hora seguiu a convenção americana (05:10), enquanto o adequado seria (05h10min).

Abaixo, veremos um recorte de texto de outra aluna que também apresentou formas que divergem de um certo padrão relacionadas às convenções pertinentes ao gênero, como a ausência de local e data.

Imagem 8: Recorte do texto da aluna S.



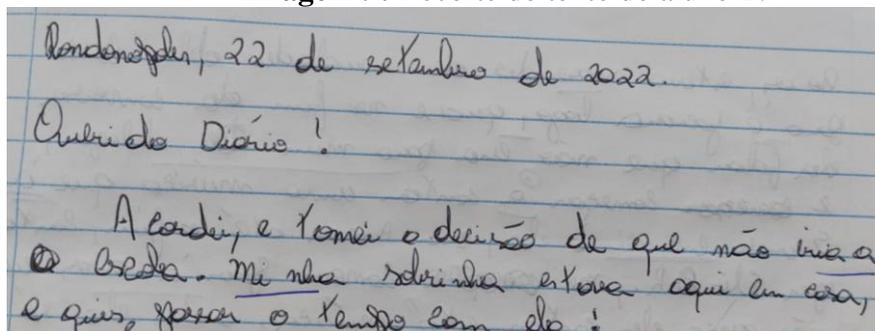
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após verificarmos as ocorrências do recorte acima, revisamos o estudo sobre as categorias constituintes do gênero diário no que se refere à sua estrutura composicional, seu conteúdo temático e seu estilo. Esta revisão foi feita de forma breve na íntegra e também de forma individualizada apenas com os alunos que ainda não tinham compreendido. Observamos ainda na escrita da aluna a ocorrência de formas que divergem de um certo padrão referente à regência verbal. O verbo “ir” atuando como verbo transitivo indireto, necessita de um objeto indireto para completar o seu sentido, e nesse caso estabelece a regência verbal por meio do uso de uma preposição. De acordo com a norma-padrão da língua, o verbo “ir” estabelece regência com a preposição “a” quando transmite o sentido de se deslocar para algum lugar, com pouca permanência no local a que se vai.

Explicamos ainda a respeito da ausência da crase, na ocorrência do recorte acima em questão. Orientamos que a crase se refere à fusão da preposição “a” com o artigo feminino “a”. Nesse caso (vou/ir à escola), o verbo “ir” rege a preposição “a”, que se funde com o artigo exigido pelo substantivo feminino “escola”: “Vou/ir à (a + a) escola”.

Abaixo, observamos a mesma ocorrência referente à regência do verbo ‘ir’ em outro texto de um outro aluno.

Imagem 9: Recorte do texto do aluno L.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Destacamos que realizamos a intervenção referente à regência verbal observando as habilidades que são apresentadas na proposta da BNCC (2017), conforme ilustram os quadros abaixo:

Quadro 1. Eixo da produção de textos

Aspectos notacionais e gramaticais	Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
---	---

Fonte: Brasil (2017)

Quadro 2. Língua Portuguesa – 6º aos 9º anos

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Análise linguística/semiótica	Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. • (EF69P56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais elas devem ser usadas.

Fonte: Brasil (2017).

Como se vê, a regência verbal é citada no Eixo de produção de textos (quadro 1), dentro de aspectos notacionais e gramaticais, e reforça-se a ideia de que deve ser levada em conta quando o contexto exigir a norma-padrão, contemplando inter-relações às práticas de

uso e reflexão, sendo que tais aspectos tomam todas as áreas de concentração e campos de atuação social. Já o quadro 2 trata do ensino de Língua Portuguesa, pois, conforme se pode observar, há ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental em tratar da variação linguística dentro de qualquer análise linguística, levando-se em conta a fala e a escrita, suas múltiplas facetas e necessidades de adequação. Destacamos ainda a importância de observarmos os quadros acima porque o presente projeto contemplou o 9º ano, que corresponde ao ano final do Ensino Fundamental.

Em seguida, veremos os fragmentos após o processo de intervenção, em que os dois alunos revisaram e reescreveram seus textos observando os aspectos concernentes à estrutura e aos aspectos linguísticos.

Imagem 10: Recorte da versão final da aluna S.

Rondonópolis, 4 de novembro de 2022

Querido Diário,

Hoje eu acordei mais cedo em relação aos outros dias, fiz o almoço e ajudei meu irmão a fazer tarefa, logo depois fui me arrumar para ir à escola.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 11: Recorte da versão final do aluno L.

Rondonópolis, 22 de setembro de 2022.

Querido diário,

Acordei, e tomei a decisão de que não iria à escola. Minha sobrinha estava aqui em casa, e queria passar o tempo com ela!

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Podemos verificar que após uma nova leitura, revisão e refacção, os alunos compreenderam os apontamentos que tinham sido realizados e produziram a versão final atendendo às regras de convenção ortográfica explicitadas na intervenção.

Abaixo, veremos mais alguns fragmentos em que observamos formas que divergem de um certo padrão relativas ainda a esse conteúdo:

Imagem 12: Recorte do texto inicial da aluna H.

Já senti saudades, das pessoas, das comidas, das ativi-
 dades, tudo. Todo adolescente que tiver oportunidade de partici-
 par, participe. Já concereteza mudou a minha mente, minha vida,
 e eu não me arrependo de nada. Deus realmente me deu uma
 chance. Me senti amada. Obrigada a todos os envolvidos a isso,
 e esperarei ansiosamente para um próximo acompanhamento. Infelisz
 mente não poderei fazer novamente o FAC, mas assim que eu

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Atentemo-nos à palavra “com certeza”, que no texto acima da aluna assim está grafada “concereteza”. A forma de escrita correta é “com certeza”, separada. É uma locução adverbial utilizada popularmente como expressão entusiástica, sendo formada pela preposição “com” e pelo substantivo “certeza”. Essa locução atua como advérbio, sugerindo o sentido de “afirmação”, “convicção”. Destacamos que é uma dúvida linguística muito comum, e a forma adequada ao padrão da língua é “com certeza”.

Analisamos ainda a escrita da palavra “infelizmente” no texto da aluna, que de acordo com a gramática normativa a grafia adequada é “infelizmente”, que é formada a partir de derivação sufixal, sendo acrescentado o sufixo adverbial (mente) ao adjetivo (infeliz), alterando o seu sentido: infeliz + mente.

Vejamos a seguir outro fragmento de outro aluno em que identificamos mais formas que divergem de um certo padrão quanto à ortografia:

Imagem 13: Recorte da versão inicial do aluno L.

Depois, estava maendo de saudades dela, lembro
 que é feita logo, quase no fim da conversa
 da mãe que não era para meu de delicem,
 e ~~começa~~ começar e contar uma música que a
 S and encinar o de, eu Amor até o fim, então
 por Elis R., me encinar comer fin a amor eu
 não era ela contar até música, onde de o
então para amim.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No texto acima, observamos a ocorrência de formas que divergem de um certo padrão de ordem ortográfica, mais especificamente na palavra “encinar”, enquanto o adequado de acordo com a modalidade padrão da língua é “ensinar” com a letra “s”. Entendemos que essa dúvida/forma que diverge de um certo padrão ocorreu porque os dois vocábulos têm a

mesma pronúncia (encinar/ensinar), o que também foi confirmado no momento do *feedback* com o aluno.

Nesse processo, trabalhamos no sentido do aprendizado não se limitar apenas ao entendimento e ao uso das regras propostas pela convenção ortográfica, mas no sentido de promover a reflexão sobre o funcionamento da língua, pois, no decorrer do processo de aquisição da escrita, o aluno necessita refletir sobre o funcionamento da língua, a relação fonema/grafema e a relação entre fenômenos da fala e sua representação gráfica.

Considerando que este trabalho foi realizado por meio do gênero textual diário, destacamos que embasamos nossa intervenção nesse processo de acordo com o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), pois a comunicação se dá por meio de gêneros definidos pela situação comunicativa. Os gêneros, por sua natureza, pressupõem a variação, já que um de seus componentes, o estilo, é variável. A variação é inerente às modalidades escrita e falada, por isso é possível perceber em diferentes gêneros a variação também na ortografia.

Sendo assim, segundo Magda Sorares (2004), o desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora para a forma gráfica tornam-se relevantes para que o aluno reflita sobre a própria língua e perceba a fala como um sistema de sons e a escrita como um sistema de representações desses sons.

Observamos ainda na escrita do aluno a inadequação em relação à expressão “...à 5 anos”. Nesta ocorrência destacamos a forma que diverge de um certo padrão referente ao uso inadequado do verbo “haver”. “Há” e “a” são duas palavras parecidas quanto a sonoridade. Isso ocorre porque a letra “h”, ao ser pronunciada, não possui um som próprio, e sim do artigo ou consoante que a acompanha. No entanto, “há” e “a” têm grafias distintas, assim como seus significados.

Explicamos, na ocorrência analisada, que o verbo haver (há), no caso do texto do aluno, grafado com “à”, expressa tempo passado, nesse sentido, deve ser escrito com “h” (há 5 anos...).

Outra inadequação evidente no texto acima ocorre no trecho “pra mim desligar”. Antes de explicarmos a diferença, salientamos que ambas as expressões “para mim” e “para eu” estão corretas e existem na Língua Portuguesa. A diferença entre ambas as expressões está no momento de empregar cada uma delas. Nesse sentido, explicamos e orientamos o uso adequado. Utilizamos “para eu” quando a expressão assume a função de sujeito em uma

oração, já a “para mim”, deve ser empregada quando tem a função de objeto indireto em uma oração. Ou seja, a função sintática que os termos assumem nas orações é a principal diferença e parâmetro para saber quando utilizar cada um deles. Destacamos esta explicação porque o aluno faz uso da expressão “para mim” no final do recorte apresentado acima, sendo que, naquele contexto, a expressão assume de forma inadequada a função de objeto indireto.

Desse modo, após toda explanação das diferenças de uso, orientamos que o aluno fizesse a comparação, a revisão e posteriormente a reescrita aplicando o uso adequado dos termos.

Outra observação constatada no recorte analisado é a grafia inadequada da palavra “está” que comparece na expressão “cantar está música”. Explicamos também que “esta e está” são palavras existentes na Língua Portuguesa e estão corretas, e que, apesar de serem parecidas, são palavras diferentes que devem ser usadas em situações diferentes. Uma diferença entre estas duas palavras é o fato de pertencerem a classes gramaticais diferentes. A palavra “esta” é um pronome demonstrativo e “está” é uma forma verbal.

Dessa forma, solicitamos que o aluno realizasse novamente a leitura do fragmento para perceber que, nesta situação de uso, o termo “esta” deveria ser um pronome demonstrativo, e que, portanto, este termo seria o adequado para sua redação.

Abaixo, apresentamos a reescrita (versão final) dos dois recortes analisados acima após o processo de intervenção.

Imagem 14: Recorte da versão final da aluna H.

Vou sentir saudades, das pessoas, das comidas, das atividades, tudo. Todo adolescente que tiver oportunidade de participar, participe. Isso com certeza mudou a minha mente, minha vida, e eu não me arrependo de nada. Deus realmente me deu uma chance. Me senti amada. Obrigada a todos os envolvidos nisso, e esperarei ansiosamente para um próximo acampamento. Infelizmente, não poderei fazer novamente o FAC, no entanto, assim que eu completar a idade recomendada, farei o Juvenil, sem sombra de dúvidas. Enquanto isso, irei servir em todos os acampamentos possíveis. E foi isso!

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Observamos nesta versão final, após revisão e reescrita, que a aluna H. reescreveu atendendo à adequação dos termos “com certeza” e “infelizmente” no que se refere à ortografia. O que nos chamou a atenção no momento do *feedback* com esta aluna é que ela destacou a sua falta de atenção ao escrever a palavra “infelizmente”, que equivocadamente grafou “infelimente”, como já apresentamos anteriormente. Consideramos válido ressaltar

que, uma inadequação ou outra nos textos dos alunos de forma geral, foi por falta de atenção. Nesse sentido, reforçamos de forma individual e coletiva sobre a importância de realizar uma leitura atenta após sua escrita, a fim de verificar as inadequações cometidas durante a primeira versão do texto.

Em seguida, observemos a versão final do aluno L. referente ao seu recorte analisado.

Imagem 15: Recorte da versão final do aluno L.

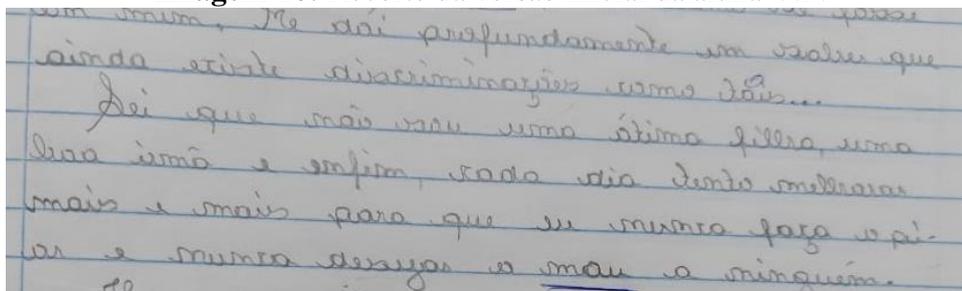
A Geovana saiu da escola às 16h, e às 17h, liguei para ela. Ficamos ao celular horas e horas, estava morrendo de saudades dela, louco para ir à Jaciara logo. Quase no fim da conversa, ela disse que não era para eu desligar ainda, e começou a cantar uma música que há 5 anos ensinei a ela, era “Amor até o fim”, cantado por Elis Regina. Eu me comovi, há anos ela não cantava essa música, que só cantava para mim.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesta versão final do aluno L. observamos a melhora expressiva após sua revisão e reescrita. Ele revisou atentamente os apontamos que foram destacados na primeira versão e cuidadosamente revisou e reescreveu seu texto carregado de sentido e que em suas palavras transmite emoção e muita sensibilidade.

Apresentamos a seguir o recorte de uma outra aluna que também apresenta algumas formas que divergem de um certo padrão em sua escrita:

Imagem 16: Recorte da versão inicial da aluna V.P.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Observamos em primeiro plano a ocorrência do pronome oblíquo “me” iniciando a frase “Me dói profundamente...”. Realizando a análise desta ocorrência, entendemos que na oralidade é muito comum empregarmos os pronomes oblíquos átonos no início de orações em sentenças como “Te ligo”, “Te falo”, “Te busco mais tarde.” Esses exemplos subvertem a regra, pois não se pode começar frase com pronome oblíquo átono. Esses pronomes, principalmente em textos escritos, devem ser colocados antes do verbo somente quando houver uma palavra atrativa, que, dentro da frase, tem poder de atração sobre os pronomes

personais oblíquos, bem como em situações específicas como, por exemplo, em frases exclamativas ou optativas.

Sabemos que, a despeito do exposto e das regras existentes, os pronomes oblíquos átonos quando empregados no início de oração colaboram com a sua expressividade. Mas, para além da explicação das regras do conteúdo em questão, queremos chamar a atenção para o fato deste uso ser empregado em um texto pertencente ao gênero diário.

No gênero textual em questão, a linguagem pode se aproximar da oralidade. Como o autor conversa com ele mesmo, pode-se valer de uma escrita mais informal, com marcas coloquiais. A linguagem falada formal é geralmente pré-planejada, mas a linguagem mais informal é espontânea e rápida e normalmente envolve a elaboração e a execução de forma concomitante. Nesse contexto, apresentam estruturas mais simplificadas, bem como há repetições, hesitações e reformulações. Essa linguagem também possui padrões de entonação e pausas que transmitem significados e também, numa interação linguística, levamos em conta as atitudes dos falantes.

Considerando esses aspectos, e que a linguagem informal é característica do gênero diário, explicitamos aos alunos, depois de apresentarmos algumas regras que contemplam a colocação pronominal, que é comum na linguagem informal, falada ou escrita, iniciar-se a oração com pronome oblíquo átono. Destacamos ainda que a próclise ou ênclise em início de oração dependerá do tipo de linguagem que a situação e o contexto recomendam: formal ou informal, falada ou escrita.

Nesta observação, não orientamos a aluna a revisar ou modificar o seu texto, mas, sim, buscamos promover uma reflexão pertinente às possibilidades de uso e adequação desse pronome, uma vez que, o objetivo de nosso projeto é contribuir com a produção escrita dos alunos, especialmente numa perspectiva da variação linguística.

Analisando o recorte ainda, na última linha, identificamos uma forma que diverge de um certo padrão referente à ortografia do vocábulo “mau”. No momento da leitura, ao dar o *feedback* à aluna, pedimos que ela observasse o sentido que desejava atribuir, e imediatamente percebeu o equívoco na troca das letras (u/l). A aluna reportou que sabia das diferenças de sentido, que “mau” é antônimo de “bom” e “mal” é o antônimo de “bem”, mas que não se atentou na hora de escrever seu texto, portanto deveria ter grafado “mal”, que nessa ocorrência/sentido tem a função de substantivo.

Vejamos a seguir a versão final do recorte analisado da aluna V. P.

Imagem 17: Recorte da versão final da aluna V. P.

como se fosse em mim. Me dói profundamente em saber que ainda há discriminações como as representadas no filme em questão.

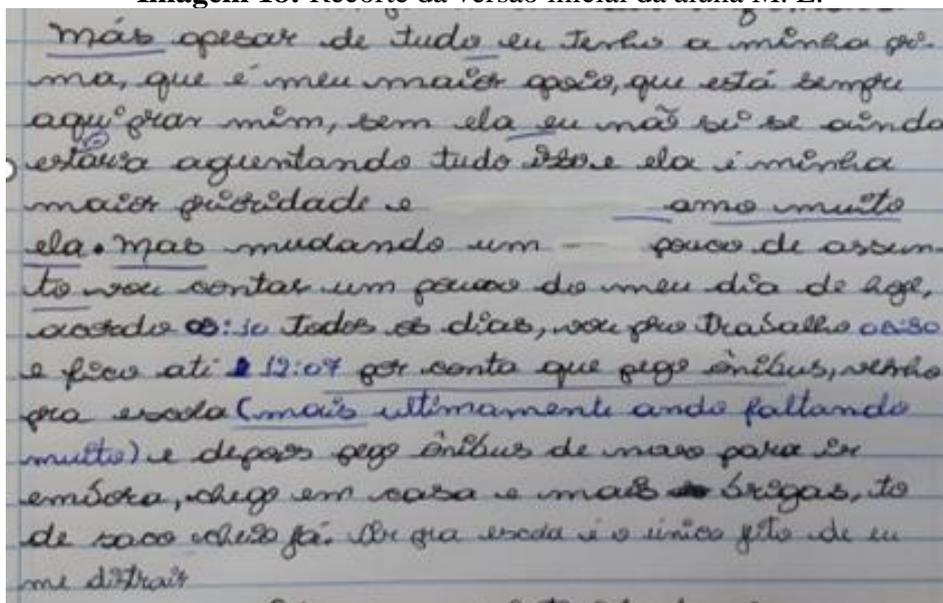
Sei que não sou uma ótima filha, uma boa irmã. Enfim, cada dia tento melhorar mais e mais para que eu nunca faça o pior e nunca desejar o mal a ninguém.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Verificamos na versão final que a aluna adequou a escrita do vocábulo que apresentava a forma que diverge de um certo padrão no que se refere à ortografia. Percebemos ainda que ela manteve a escrita da frase iniciada com o pronome oblíquo átono, compreendendo a questão levantada referente à variedade da língua, bem como às situações de uso.

A seguir, apresentamos outro recorte da aluna M. L., em que analisamos aspectos de coesão, paragrafação e pontuação.

Imagem 18: Recorte da versão inicial da aluna M. L.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ao analisarmos o recorte acima, consideramos importante destacar as intervenções realizadas referentes à pontuação, paragrafação e uso dos mecanismos coesivos.

Observamos inicialmente a expressão “más apesar de tudo”. Já destacamos em análises anteriores formas que divergem de um certo padrão de ordem ortográfica, porém apresentamos também neste recorte a acentuação inadequada no vocábulo “más”, que, por se tratar de uma conjunção adversativa, não recebe o acento agudo. Explicamos e orientamos

os sentidos das palavras “mas” e “más”. A palavra “más” grafada com acento significa contrário ao que é bom ou diz-se daquilo que dificulta o desenvolvimento de algo ou alguém, barreira, obstáculo. Ou seja, refere-se a um adjetivo feminino plural e substantivo masculino de dois números. Enquanto a palavra “mas”, por ser uma conjunção adversativa, é usada para transmitir ideia de oposição ou adversidade, e pode ser substituída por: porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto e não obstante.

Observamos ainda em outro trecho a expressão “mais ultimamente ando faltando muito”, evidenciamos aqui o uso inadequado da palavra “mais” com sentido de oposição. Destacamos durante a explicação que as palavras “mais” e “mas” têm sons semelhantes, mas são escritas de formas diferentes e cada uma faz parte de uma classificação. Seus significados no contexto também vão mudar dependendo da palavra usada.

Destacamos essa diferença também porque é muito comum no dia a dia, no discurso informal, pessoas falando “mais” quando, na verdade, querem referir-se à palavra “más” para dar sentido de oposição. Esse equívoco é muito recorrente na escrita dos alunos, o que confirmamos durante a leitura dos diários.

Explicamos ainda que a palavra “mais” tem sentido de adição, soma, intensidade, comparação ou quantidade, e que esta palavra pode receber classificações variadas a depender do contexto da oração.

Analisando ainda a expressão inicial do recorte, observamos questões referentes à inadequação da pontuação, no caso, a ausência do emprego da vírgula na expressão “Más apesar de tudo eu tenho...”. Nesse caso, deverá haver a vírgula, pois trata-se de uma expressão de valor concessivo. Observamos a ausência da vírgula em outras ocorrências ao longo deste recorte, pontuamos as inadequações e orientamos a revisão para reescrita posterior.

Ainda que o texto da aluna apresentasse sentidos expressivos quanto às emoções expressas em seu conteúdo, observamos que a escrita necessitava de vários ajustes. Destacamos também a ausência de paragrafação. Apontamos de forma geral que, ao escrevermos um texto, além de nos preocuparmos com a concordância, regência, pontuação e acentuação das palavras, devemos também prestar atenção na sua estrutura. Um elemento importante e que não pode ser deixado de lado é a paragrafação do texto.

Considerando que a paragrafação consiste em dividir um texto em parágrafos, explicitamos sobre essa unidade de sentido e sua estrutura. Sendo assim, esclarecemos que o parágrafo deve conter a ideia núcleo acompanhada de ideias secundárias que a

complementam. A paragrafação indica ao leitor que as frases de um parágrafo contêm uma ideia central, que formam com o restante do texto um todo coeso e coerente.

Observamos, no recorte da aluna em questão, que ela muda a ideia/assunto, mas não marca a divisão dos parágrafos, que consiste na mudança de linhas e recuo na margem esquerda. Explicitamos ainda que é conveniente que o parágrafo seja bem estruturado e que não seja muito longo, uma vez que um parágrafo longo pode tornar-se confuso e cansativo ao leitor.

Para intervir nesse processo, buscamos apoio em autores como Lerner (2004), que alertam sobre a importância de os professores compreenderem que não basta apenas propor atividades de leitura e escrita para garantir a apropriação pelos alunos dos conhecimentos linguísticos/gramaticais:

[...] sabemos que não é suficiente – no caso específico de língua – exercer as práticas de leitura e escrita. Além disso, é necessário refletir sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos e discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou escreve, e sistematizar os conhecimentos que vão sendo explicados; é necessário que o professor convalide os conceitos que se aproximam dos saberes socialmente considerados válidos (LERNER, 2004, p. 133).

Nesse sentido, após a leitura inicial do texto, verificação das inadequações, apontamentos e intervenções, convidamos/solicitamos à aluna, assim como aos demais alunos, que revisitassem seus textos para realizarem uma nova leitura e revisão, fazendo uma reflexão com base no seu próprio texto, observando o sentido que se desejavam atribuir para realizarem os devidos ajustes das formas que divergem de um certo padrão referentes aos aspectos linguísticos que tinham sido observados. Compreendemos que essa estratégia adotada foi favorável à reflexão e à ação pelos estudantes envolvidos.

Vejamos a seguir a versão final do recorte analisado da aluna M. L.

Imagem 19: Recorte da versão final da aluna M. L.

Apesar de tudo, eu tenho minha prima, que é meu maior apoio e está sempre por perto. Sem ela, não sei se estaria aguentando tudo isso, ela é minha maior prioridade, eu a amo muito.

Mudando de assunto, vou contar sobre o que normalmente acontece no meu dia a dia. Acordo às 05:10 todos os dias, vou pro trabalho às 05:30 e fico até 12:07 porque preciso pegar o ônibus. Vou para a escola (ultimamente ando faltando muito), e depois, novamente pego o ônibus para ir embora. Chego em casa e mais brigas. Estou de saco cheio. Ir pra escola é o único jeito de me distrair.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Podemos verificar na versão final da aluna, que após a realização de uma nova leitura, revisão, reflexão e os devidos ajustes realizados na escrita é perceptível um avanço expressivo no que se refere aos aspectos linguísticos explorados na intervenção.

No processo de intervenção, reforçamos, ainda, a ideia de o falante se comunicar por meio do texto e não da frase. Nesse sentido, destacamos a seguinte compreensão de Geraldi (1996, p. 64),

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Nessa perspectiva, buscamos propor uma intervenção preocupada com os fatores de produção, recepção e interpretação de texto. Evidenciamos o trabalho realizado com foco no texto, pois entendemos que é nesse espaço comunicativo que a linguagem se manifesta. Desse modo, reforçamos o que afirma Geraldi (1996, p. 71):

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com *o uso da língua*. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Nesse sentido, proporcionamos aos alunos uma reflexão sobre como se produz sentidos por meio da língua, ou seja, por mediação de texto, fomentando-se sempre este trabalho atrelado à leitura por entendermos que a produção escrita é também resultado de diversas leituras.

No trabalho realizado nesta intervenção concernente à pontuação, paragrafação e mecanismos coesivos, compreendemos que a correção gramatical coopera com a coesão textual, visto que são os elementos de organização interna dos textos, imprescindíveis à construção da coerência, bem como da textualidade. Desta forma, também foi trabalhado nesta etapa o uso de conectivos, ou seja, os elementos de ligação das orações, como as conjunções, preposições e advérbios.

Podemos evidenciar que, de acordo com o percurso de estudo teórico e das atividades práticas, os alunos conseguiram aprimorar seus conhecimentos linguísticos e utilizá-los de forma adequada em seus textos.

Finalizamos esta etapa conscientes de que a leitura e a escrita precisam ser mobilizadas, mesmo sabendo que há inúmeros desafios, porém, conforme o que já apresentamos neste trabalho, vimos que é possível estabelecer projetos, atividades, diálogos

em sala de aula que vão ao encontro do desenvolvimento das proficiências leitora e escritora. Quando essas atividades são bem encaminhadas e reflexivas com base teórica, vamos construindo um novo olhar para o desvelar do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

3.3.1 Socialização dos textos e proposta de produção coletiva

MÓDULO 5	Socialização dos textos em sala de aula e proposta de produção coletiva
Objetivo: Valorizar o trabalho do discente, o que é importante para a construção da identidade de cada indivíduo.	

Consideramos a exibição da produção feita pelo aluno uma etapa importante da aprendizagem. Esta prática valoriza o trabalho do discente, o que é importante para a construção da identidade de cada um.

Nesse sentido, preparamos uma aula com o intuito de reunir todos os vinte e sete alunos da turma, mesmo os que não participaram de todas as etapas, para socializarmos seus textos. Neste momento, os treze alunos que participaram efetivamente de todas as atividades propostas no projeto, leram na íntegra o texto que selecionaram para compor o diário da turma. Foi um momento muito especial, descontraído, espontâneo e muito humorado, mais que isso, foi um momento bastante sensível porque à medida que cada aluno lia despertava uma sensibilidade nos demais, pois alguns conteúdos eram bem delicados e mexiam com sentimentos profundos em um aluno ou outro. Teve riso, teve choro, teve interação, teve aprendizagem.

Imagem 20: Socialização da produção final dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após o momento de socialização da versão final pelos alunos, iniciamos a explicação e orientação da proposta de produção coletiva do diário da turma, que seria construído com os fragmentos dos textos selecionados por cada aluno. Para além da valorização do trabalho discente, esta atividade teve a pretensão de ressignificar o conteúdo na sala de aula, uma vez que, no passado os diários eram sigilosos, e, com esta prática, os alunos puderam atribuir novas características e novos significados a partir do contexto e circulação de suas produções.

Importante destacar que a ideia inicial do projeto era produzir um livro em formato de *e-book*, mas não foi possível devido a alguns contratempos durante o percurso, e conseguimos apenas confeccionar um livreto no processador de textos *Word*.

Após explicação e orientação, demos voz aos alunos para questionarem e sugerirem a respeito da proposta. Uma das sugestões acatadas foi a composição da capa do diário da turma. Os alunos sugeriram tirar uma foto de todos que participaram da versão final e que concordaram em participar da produção coletiva. Fizemos o registro e uma nova ideia surgiu, seria que um aluno da turma que possui uma significativa habilidade artística reproduzisse a foto a lápis. Mais uma vez acatamos a sugestão, o que conferiu mais identidade e autenticidade ao trabalho.

Veremos, a seguir, a foto original colorida, e, em seguida, a imagem reproduzida pelo aluno João Lucas, que também participou de todas as etapas do projeto.

Imagem 21: Registro para composição da capa do diário da turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 22: Reprodução a lápis para a composição da capa do diário da turma.



Fonte: João Lucas Souza de Andrade.

Ao final, esclarecemos todas as dúvidas levantadas neste momento e finalizamos esta etapa com bastante êxito.

3.3.2 Digitação dos textos

PRODUÇÃO FINAL	Digitação dos textos para confecção do diário da turma
Objetivo: Realizar a digitação dos textos para a confecção do produto final.	

Iniciamos esta etapa da intervenção explicando e orientando sobre a proposta de digitação dos textos para a confecção do produto final. Como nem todos os alunos tinham familiaridade com o editor de texto *Word*, foi necessário selecionar um tutorial para que conseguissem realizar as tarefas básicas. Após selecionado um tutorial prático, enviamos no grupo de *WhatsApp* do projeto. Em posse do material, os alunos tiraram algumas dúvidas e seguiram na realização da tarefa.

Embora tenha sido criada uma etapa específica para esta prática, esta atividade não ocorreu apenas em um momento do projeto, pois os alunos terminaram a versão final do texto em tempos distintos um do outro.

A escola dispõe de um laboratório de informática itinerante, com 40 *chromebooks* disponíveis com rede de *Wi-Fi*. Desta forma, foi possibilitado aos alunos que não possuíam computador em casa digitarem o seu texto na escola. Pudemos observar nesta prática como os alunos ajudaram uns aos outros, pois um aluno ou outro tinha dificuldade em utilizar a ferramenta, até mesmo em anexar o arquivo e enviar por *e-mail*.

Veremos, a seguir, um dos momentos dos alunos digitando o seu texto na escola:

Imagem 23: Alunos digitando a versão final do texto



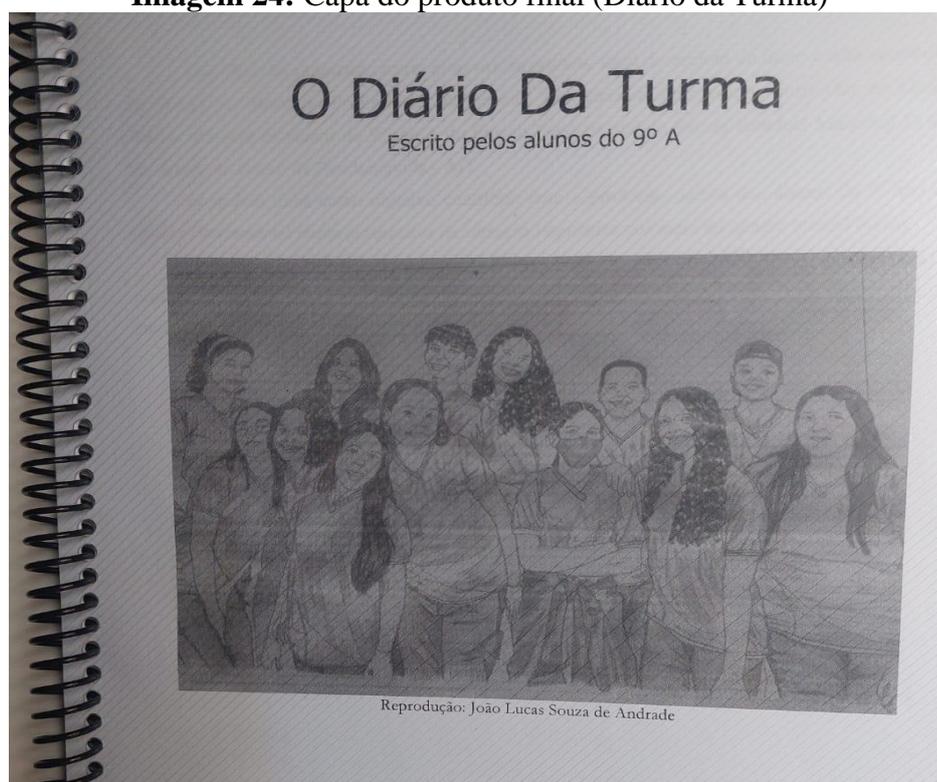
Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Depois de todos os textos serem digitados, reunimos o material para a última correção, formatação e confecção do livro, que foi intitulado “O Diário da Turma”.

Ao finalizarmos esta tarefa, fizemos uma reunião para organizar a culminância do projeto, conversamos e discutimos as ideias levantadas a respeito de como seria realizado esse movimento, os possíveis convidados, sobre autografar o material, bem como um momento para um *coffee break*. Decidimos que todos os alunos participariam, independentemente de terem participado ou não de todos os passos do projeto, e que cada aluno poderia convidar um familiar para estar presente durante a entrega do livro. Também convidamos a equipe gestora e todos os professores da turma. Após todas as discussões pertinentes à organização da culminância, definimos a data e o horário para a sua realização.

Abaixo apresentamos a capa do livro da turma:

Imagem 24: Capa do produto final (Diário da Turma)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Encerramos a etapa com todos os encaminhamentos bem definidos para a realização da culminância do projeto, que aconteceu no dia 14 de dezembro de 2022 (quarta-feira), às 15 horas, na sala de vídeo da escola.

3.3.3 Culminância do projeto

SITUAÇÃO FINAL	Culminância do projeto e entrega do diário produzido pela turma.
Objetivo: Apresentar aos convidados o trabalho realizado e entregar o produto final produzido pelos alunos.	

Este evento consistiu em um momento para concluirmos um processo, permeado pelo aprendizado do início ao fim. Na culminância foi possível apresentar aos convidados o trabalho que foi realizado, seus objetivos, os desafios, a superação dos desafios e os avanços obtidos, que culminou na produção final de um diário coletivo da turma, e que seria autografado e entregue neste evento.

Este momento foi muito importante porque percebemos que os alunos puderam sentir o prazer relacionado à autoria, algo fundamental neste tipo de trabalho. De acordo com a autoria dos alunos em trabalhos escolares, Antunes (2003, p. 61) diz que “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”.

Abaixo veremos algumas imagens do momento da culminância:

Imagem 25: Um dos momentos da culminância



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 26: Professora e seus alunos autores



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 27: Aluna V. P. com sua mãe e a professora



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Finalizamos todas as etapas do projeto com a certeza de que não há aprendizagem, nem ensino significativo a quem ensina e aprende sem que esteja contextualizado, “Indiscutivelmente, qualquer tentativa de separação da prática da alfabetização de outras dimensões básicas do tecido social termina burocratizando aquela prática” (FREIRE, 1985, p. 153).

Compreendemos que a metodologia, o método, a forma de fazer necessita ser definida; contudo, é fundamental ser contextualizada e valorizada em todas as suas etapas, desde a ideia de um projeto até a culminância, pois no processo reside toda uma riqueza que não se mostra no encerramento festivo de uma culminância, mas integra, essencialmente, o que se aprende e apreende. “Penso que, para que nosso contexto se enriqueça ainda mais, em nossa mente, em nosso corpo, em nossas emoções, necessita de um contexto outro” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23). Um contexto em que a importância do processo de aprendizagem seja valorizada coletivamente, seja significativa, reflexiva, um processo que permita pensar, agir e mudar, num contínuo prazer por aprender e ensinar.

3.4 ANÁLISE E REFLEXÕES DO DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Consideramos importante analisar e refletir sobre todo o percurso da intervenção pedagógica a respeito do modo como os alunos envolvidos participaram do projeto, desde a apresentação inicial até a proposta de produção final.

É importante destacar, uma vez mais, que o objetivo geral do presente trabalho foi contribuir com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário. Para isso, as práticas pedagógicas para alcançar esse objetivo foram pensadas e adotadas como estratégias levando em consideração os conceitos teóricos que sustentaram o projeto. Deste modo, propusemos leituras, discussões, atividades e algumas reflexões, bem como abordagens por meio da recepção de textos do gênero diário produzidos pelos próprios alunos.

Durante o nosso estudo para construirmos e desenvolvermos o projeto, consideramos mais apropriado, metodologicamente, adotar a Sequência Didática como instrumento pedagógico, que foi organizada em cinco módulos. O objetivo de inserir sequências didáticas ao ensino, segundo Marcuschi (2008), é instrumentalizar o aluno de maneira que ele possa executar as etapas para a produção de um gênero textual.

Inicialmente a turma era composta por 33 alunos, durante o ano letivo foram transferidos quatro alunos, tivemos um aluno evadido e um retido no final do ciclo. Ao final do ano letivo, 27 alunos concluíram e foram aprovados para cursar o 1º ano do Ensino Médio.

A maioria dos alunos envolvidos em nossa proposta de intervenção era da zona urbana, de diversas regiões da cidade, e um aluno era da zona rural. Muitos deles utilizavam transporte público, e poucos chegavam na escola de carro ou moto com os pais ou responsáveis.

Ao iniciarmos a nossa intervenção pedagógica na primeira quinzena de agosto de 2022, que consistia na apresentação inicial, observamos um interesse e envolvimento expressivos. Vale destacar que a turma colaborava muito no momento da explicação, o que foi favorável para o desenvolvimento da nossa prática.

No decorrer das primeiras etapas, das primeiras atividades, tínhamos um envolvimento de todos os alunos. Quando iniciamos a proposta de produção textual, todavia, observamos o desinteresse de parte deles. Quatro alunos não se dispuseram a escrever, dez começaram sua escrita, mostravam seus textos, mas não evoluíram para os processos de

revisão e reescrita e treze alunos participaram de todas as etapas, que finalizou na produção do produto final, que consistiu na confecção do diário da turma.

Analisamos as produções dos alunos a partir da estrutura composicional do gênero, dos aspectos linguísticos e da construção da identidade do aluno. A estrutura composicional do gênero é marcada por algumas características, que foram exploradas em sala de aula, em etapa específica. Abordamos a forma, a datação, o vocativo e a despedida. Referente à linguagem, mostramos a necessidade do uso da 1ª pessoa do singular, de um vocabulário informal, que se aproxima da oralidade, e prosa narrativa.

A respeito do conteúdo temático, para o tema dos gêneros confessionais pressupomos um relato escrito neste trabalho, sendo o tema do texto sempre marcado por acontecimentos que marcassem a vida do seu produtor e apresentassem estratégias de organização do discurso que deviam ocorrer por meio de um fato central organizador da trama de um relato. Deixamos o conteúdo livre, oportunizamos ao aluno a liberdade de escrever sobre qualquer tema, podendo envolver situações em casa com a família, grupo de amigos, com os colegas na escola etc. Pensamos que essa liberdade garantiria uma maior subjetividade e autenticidade aos textos dos alunos.

Quanto aos aspectos linguísticos, trabalhamos todas as ocorrências identificadas, no entanto exploramos na intervenção do texto do aluno ocorrências que divergem de um certo padrão que foram mais recorrentes, como, pontuação, ortografia, paragrafação, coesão e coerência. E, na construção da identidade, foi possível identificar o perfil do aluno, por meio da expressão das emoções, sentimentos e pensamentos no seu discurso pessoal.

Em algumas etapas pudemos levantar informações por meio das atividades propostas que contribuiriam para constatar dificuldades de leitura, compreensão de texto e escrita. Esse levantamento permitiu-nos ajustar e aprimorar módulos/etapas posteriores que já estavam planejados na sequência didática.

3.4.1 Análise e avaliação do trabalho do aluno

Após o desenvolvimento de todas as etapas/módulos anteriores à produção final, analisamos e avaliamos o trabalho realizado pelo aluno no produto final da Sequência Didática.

Analisamos a produção final dos 13 alunos que participaram de todas as etapas, especialmente dos processos de revisão e reescrita. Nestas produções realizamos as seguintes verificações:

- ✓ Em todas as etapas/módulos, os alunos se sentiram interessados em participar das atividades propostas, se dispuseram a realizar a leitura na íntegra do livro **Quarto de Despejo** (1960), que foi utilizado como recurso para realizar outras atividades pertinentes ao projeto;
- ✓ Embora a produção final tenha apresentado níveis distintos, os alunos conseguiram utilizar estratégias de leitura e se familiarizarem com o gênero, de modo a identificarem os elementos constituintes, suas características e condições de produção. Alguns os identificaram já no primeiro momento após as primeiras explicações, outros necessitaram de intervenção, porém conseguiram identificar em um segundo momento;
- ✓ Quanto à estrutura composicional do gênero, cinco alunos demonstraram, desde a produção inicial, um domínio satisfatório na escrita do diário, utilizando elementos estruturais e funcionais do gênero textual proposto, os demais precisaram de mais atenção no processo de intervenção;
- ✓ Em relação aos aspectos linguísticos, cinco alunos apresentaram poucas formas que divergiam de um certo padrão na ortografia, pontuação, concordância, coesão e coerência textuais, necessitando de pouco auxílio para ajustarem o seu texto, quatro alunos apresentaram mais formas divergentes de um certo padrão nesses aspectos, necessitando de auxílio de forma parcial e quatro alunos apresentaram muita dificuldade em escrever atendendo às regras concernentes aos aspectos citados, necessitando de uma maior atenção para revisarem e reescreverem seu texto;
- ✓ Na avaliação da construção da identidade, sete alunos demonstraram uma visão pessoal, intimista e confiante nos diários, expressando suas emoções, sentimentos e pensamentos sobre si, três demonstraram parcialmente, e outros três demonstraram de forma mais superficial.

Diante destas observações, refletimos e avaliamos os resultados como satisfatórios perante o trabalho realizado, considerando os 13 alunos que participaram de todas as etapas/módulos. Nesta análise destacamos que seis alunos (46%) produziram satisfatoriamente o texto pertencente ao gênero diário, quatro alunos (31%) produziram parcialmente empregando os aspectos que foram abordados na intervenção e três alunos (23%) produziram regularmente o seu texto atendendo as convenções do gênero bem, como os aspectos linguísticos explorados em sala de aula.

Importante avaliarmos e refletirmos a participação dos 27 alunos que concluíram o ano letivo. Embora tenhamos alcançado o envolvimento apenas de 13 alunos em todas as etapas, os demais (14 alunos) sempre estiveram presentes nas aulas, participaram de algumas propostas, apresentavam suas dúvidas. Entre esses 14 alunos que não participaram da confecção do produto final, dez escreveram no diário, mas não se dispuseram em revisar e reescrever seu texto e quatro não chegaram a escrever em seu diário.

Consideramos ainda necessário expormos, nessa análise, as produções inicial e final da aluna H. que se enquadra em um nível de escrita satisfatória para a série em que se encontra, pois escreveu em seu diário atendendo a proposta de produção, apresentando poucas formas que divergem de um certo padrão.

Imagem 28: Produção inicial da aluna H.

06 de Novembro de 2022

Querida Robson,

Bom dia! Sentiu minha falta? Ahh, eu espero que sim!

Ontem foi a minha chegada, depois de 4 dias longe de casa, eu voltei. E lembra que eu te disse que eu estava que era muitos dias? Então, agora eu acho que 4 dias foi pouco. Mas aproveite ao máximo, vou lembrar 2 pessoas que muito tempo não se via. Já maravilha.

"Hayssa, define esse acampamento em uma palavra!" Relaxa, relaxa, perfeito, muito bom! Impossível usar apenas uma palavra. Não posso dizer tudo que aconteceu lá dentro, pois apenas que "tudo o que escrevo aqui, tudo o que faço aqui e tudo o que se fala aqui, aqui permaneci". No começo, eu pensei que era tudo mesmo, mas depois de viver isso, minha mente mudou. Confesso que não queria ir embora, podia ser 1 semana ou até 1 mês XXXXX.

Eu sentir saudades, das pessoas, das comidas, das atividades, tudo. Todo adolescente que tiver oportunidade de participar, participe. Isso consegue mudar a minha mente, minha vida, e eu não me arrependo de nada. Deus realmente me deu uma chance. Me senti amado. Obrigada a todos os envolvidos ^{nisto} a isso, e esperarei ansiosamente para um próximo acampamento. Infelizmente não pudei fazer novamente o FAC, mas assim que eu completar a idade recomendada, farei o Juvenil, sem nenhuma dúvida. Enquanto isso, vou escrever em textos acampamentos possíveis. E foi isso! Obrigada por me ouvir.

Boa noite,

Uma nova Hayssa. ♪

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Imagem 29: Produção final da aluna H.

Rondonópolis, 06 de novembro de 2022

Querido Robson,

Bom dia! Sentiu a minha falta? Olha, eu espero que sim! Ontem foi minha chegada, depois de 4 dias longe de casa, eu voltei. Eu tinha entrado em um grupo chamado Formação de Adolescente Cristãos - FAC, e soube através da minha irmã, que aconteceria o acampamento deles. Eu tinha dito que eram muitos dias longe de casa, e agora eu acho 4 dias muito pouco, mas aproveitei ao máximo. Reencontrei 2 pessoas que há muito tempo não as via. Foi maravilhoso!

“Hayssa, defina esse acampamento em uma palavra.” Maravilhoso, perfeito, muito bom! Impossível usar apenas uma palavra. Não posso dizer tudo que aconteceu lá, pois aprendi que “tudo o que escuta aqui, tudo o que faz aqui e tudo o que se fala aqui, aqui permanece.” No começo, eu pensei que era tudo moagem, mas depois de viver isso, minha mente mudou. Confesso que não queria ir embora, podia ser 1 semana ou até 1 mês ~~kkkkkk~~.

Vou sentir saudades, das pessoas, das comidas, das atividades, tudo. Todo adolescente que tiver oportunidade de participar, participe. Isso com certeza mudou a minha mente, minha vida, e eu não me arrependo de nada. Deus realmente me deu uma chance. Me senti amada.

Obrigada a todos os envolvidos nisso, e esperarei ansiosamente para um próximo acampamento. Infelizmente, não poderei fazer novamente o FAC, no entanto, assim que eu completar a idade recomendada, farei o Juvenil, sem sombra de dúvidas. Enquanto isso, irei servir em todos os acampamentos possíveis. E foi isso!

Obrigada por me ouvir.

Boa noite,

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

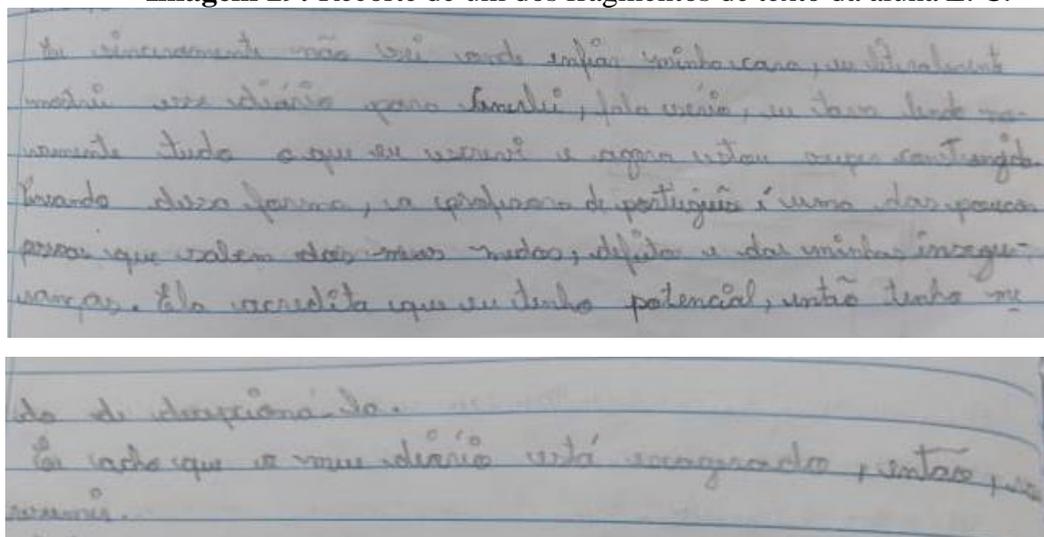
Comparando e analisando as produções inicial e final da aluna H., percebemos que ela atendeu satisfatoriamente a proposta de produção do diário, apresentando poucas formas que divergem de um certo padrão em sua escrita e necessitando de poucos ajustes. A aluna precisou de apenas um *feedback* para realizar a revisão e reescrita do seu texto.

Se compararmos todas as produções iniciais e finais, avaliando os aspectos apontados e explorados em nossas análises, comprovamos que estávamos diante de uma turma com níveis de aprendizagem diferentes, sendo uma turma heterogênea, o que representa um grande desafio que enfrentamos diariamente, evidenciando a dificuldade de se trabalhar com alunos com níveis de aprendizagem diferentes em uma mesma turma.

Sem dúvida, esse fato é um dos grandes desafios que vivemos. Para enfrentá-lo, precisamos de leituras, embasamentos teóricos, práticas exitosas, bem como suporte e recursos pedagógicos que possibilitem aos alunos o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Foi isso que buscamos alcançar quando pensamos em trabalhar com esse projeto de intervenção, objetivando contribuir com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero textual diário.

Consideramos relevante também apresentar a escrita da aluna E. C, não para analisá-lo e apresentar as formas que divergem de um certo padrão referentes aos aspectos linguísticos e composicionais do gênero, mas sim, para expressar a importância e a profundidade dos significados que este projeto alcançou.

Imagem 29: Recorte de um dos fragmentos de texto da aluna E. C.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A aluna em questão é extremamente tímida, não tinha costume de participar da aula de forma espontânea, apenas quando era solicitada a responder algo. O que chamava a atenção era a coerência em suas manifestações orais, bem como a facilidade em desenvolver as atividades propostas. Tudo isso era observado quando ela apresentava seus materiais, caderno ou apostila, mas sempre quando era solicitada, raramente acontecia espontaneamente.

Quando iniciamos o projeto, mais especificamente a proposta de produção inicial, a aluna escrevia páginas e páginas em seu diário, o que nos chamou mais atenção ainda, tanto nos aspectos do campo da sua timidez, quanto às habilidades é uma determinada criatividade e fluência na escrita, que, a propósito, precisou de pouca intervenção.

A escrita da aluna expressava todas as suas impressões e emoções sobre ela, e até mesmo as percepções entre seu eu e o mundo, suas vivências, as relações sociais, que, para ela, eram muito difíceis e desafiadoras. Tudo isso era registrado em seu diário de forma muito pessoal e intimista, tanto que, inclusive, ela escreve que a professora é uma das únicas pessoas que sabe dos seus medos, defeitos e inseguranças.

O que desperta muita atenção, e que também promove uma reflexão diante da proposta deste trabalho, é o fato de ela perceber e começar a acreditar no seu potencial, e ainda acrescentar sobre o medo que ela tem em decepcionar a professora, a figura que despertou nela a consciência de suas potencialidades.

Cada etapa do projeto foi muito especial e desafiadora. No entanto, os registros desta aluna comprovaram o significado que ele representou, não só por ser favorável às contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, mas também por promover reflexões sensíveis relacionadas ao papel do professor na sociedade, bem como à sua responsabilidade.

Ainda sobre a escrita da aluna E. C., apresentamos a versão final do texto que ela selecionou para compor o livro da turma.

Imagem 30: Versão final do texto da aluna E. C.
Rondonópolis, 14 de outubro de 2022

Querido diário,

Eu consegui. Eu finalmente consegui. Foi incrível! No começo, eu estava com medo, porém, eu fui. Eu tentei entrar em uma rodinha cheia de pessoas, mas eu saí para jogar basquete, acertei algumas cestas (é claro, errei várias também) foi muito legal. Depois, eu joguei vôlei com a Pontinho de Luz, a srta. Vôlei, a minha ídolo, o Matemática e a srta. Dicação. Pela primeira vez, os meus braços ficaram vermelhos (aquele vermelho que acontece devido a batida da bola), eu estou orgulhosa de mim mesma.

Na aula de matemática, nós sentamos em trio, eu a srta. Dicação e a Mexicana. Eu estou ficando boa em matemática, também consegui socializar mais com os garotos, foi divertido.

Hoje foi um dia tão especial, eu fiquei tão feliz, ouvi dizer que quando as pessoas têm um dia bom, elas dormem bem. Então vou testar isso.

Boa Noite
E. C

Fonte: Arquivo pessoal da autora

É evidente a emoção e satisfação que ela transmite em sua escrita, expressando sua felicidade por ter conseguido socializar-se com um grupo de pessoas. O texto da aluna levou-nos a refletir também sobre a justificativa de nosso projeto. Registramos o prazer pela escrita

evidenciado nas palavras de Anne Frank (2015), quando diz que “quando escrevo consigo afastar todas as preocupações. Minha tristeza desaparece, meu ânimo renasce! [...] porque escrever me permite registrar tudo, todos os meus pensamentos, meus ideais e minhas fantasias” (FRANK, 2015, p. 306).

Diante do exposto, acreditamos que por meio deste trabalho conseguimos despertar na aluna, assim como nos outros alunos, o interesse pela leitura, bem como o prazer pela escrita, pois percebemos que seus registros manifestam sensações e emoções de alegria e contentamento no momento da sua produção textual. E era justamente esse interesse e essa intimidade com a leitura e a escrita que buscávamos despertar nos estudantes, para que eles escrevessem em seus diários e a partir de aí intervirmos adequadamente em suas produções durante o desenvolvimento do projeto.

Diante do detalhamento exposto do desenvolvimento de nosso projeto, da análise e dos resultados obtidos/apresentados, acreditamos que a sequência didática possibilitou estimular as atividades de leitura, bem como instrumentalizou os discentes no processo de escrita do diário. Desta forma, observamos que a partir das experiências vivenciadas durante as atividades propostas e desenvolvidas, foi possível constatar que o educando conseguiu ressignificar a produção textual, estabelecendo uma relação entre o diário pessoal e o meio em que vive.

Portanto entendemos que, para além dos resultados obtidos, para além dos percentuais apresentados, diante dos desafios que enfrentamos, é urgente e possível reinventarmos nossas práticas em sala de aula, pois uma proposta de trabalho pode ser sempre avaliada, repensada e aprimorada a fim de se adequar ao público-alvo, bem como potencializar os processos de leitura e produção textual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto apresentado descreve ações pedagógicas referentes às práticas de leitura, com foco na produção textual do gênero diário como recurso útil e significativo para o desenvolvimento da competência escritora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual na região central de Rondonópolis – MT, mediante propostas pedagógicas organizadas em módulos específicos, de forma sistematizada, pautadas na metodologia da Sequência Didática. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Este trabalho sob essa perspectiva surgiu das inquietações e das vivências em sala de aula, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, também da necessidade de conhecimentos teóricos e específicos a respeito de como trabalhar estratégias de leitura e escrita, pois o texto, na maior parte do tempo, é utilizado como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais. Dessa maneira, o gênero textual assume um papel secundário no espaço escolar.

Dessa forma, foi importante nos alicerçarmos de embasamento teórico, sendo assim, nosso projeto de intervenção sustentou-se em conceitos teóricos da Linguística Textual e da Sociolinguística Variacionista ao percebê-lo como trabalho/pesquisa de texto como unidade de ensino, focalizando na produção escrita dos alunos e nas atividades de leitura textual. Consideramos que os estudos realizados, a partir dos autores apresentados neste trabalho, contribuíram para a nossa compreensão sobre o gênero textual como algo dinâmico, pois os gêneros são fatos sociais. Os estudos teóricos contribuíram ainda para a nossa forma de pensarmos e entendermos a leitura, pois compreendemos e refletimos sobre o fato de que a escola deve propor tarefas para que os alunos pratiquem as competências leitora e escritora. Portanto evidenciamos a contribuição significativa do nosso aporte teórico para a delimitação de desenvolvimento desta pesquisa.

O gênero textual diário em uma perspectiva sociodiscursiva enfatiza uma prática de ensino que condiz com a realidade social e cultural do educando, estabelecendo relação entre texto e sociedade. Nesse sentido, procuramos valorizar uma prática de leitura e escrita na qual o leitor e escritor teve a oportunidade de relacionar os textos à sua própria realidade, preservando elementos identitários.

Embora o presente projeto tenha focado na produção escrita, entendemos que não se pode dissociar a escrita da leitura, por isso também pensamos cuidadosamente nas práticas de leitura propostas durante o desenvolvimento deste trabalho, procuramos adotar estratégias

que estimulassem o prazer pela leitura na tentativa de transformarmos os educandos em leitores autônomos na construção e produção do conhecimento. Desta forma, contemplamos a concepção e estratégias de leitura como primordiais para a compreensão textual, pois a leitura, enquanto objeto de conhecimento, constitui-se um mecanismo fundamental para a aquisição de novas aprendizagens.

Destacamos nesse trabalho que o gênero textual diário se mostrou um gênero de interesse aos alunos envolvidos, visto que apresenta características que se aproximam do cotidiano do aluno, com uma linguagem simples e familiar, materializando os sentimentos, pensamentos e os acontecimentos diários do falante.

Os resultados obtidos, e também as observações que realizamos durante todo o processo, evidenciam que o educando conseguiu ressignificar os processos de leitura e produção textual. Os alunos foram autores, em seus textos estão presentes sua subjetividade e a visão de mundo, como eles se veem e veem a realidade que os cerca.

Com isso, podemos dizer que, ao colocar-se no texto, o aluno/autor está inserido na comunicação discursiva, revelada pela singularidade da sua posição, por meio de marcas linguísticas e culturais perpassadas por suas subjetividades. Por meio dos nossos textos orais e escritos, nos inscrevemos no mundo da autoria do nosso próprio existir, das nossas demandas sociais, deixando nossas marcas autorais de acordo com os contextos.

Acrescentamos ainda que perceber-se como autor é considerar que, antes de serem alunos escritores, são sujeitos situados, com histórias, vivências e isso está expresso naquilo que escrevem. Nesse sentido, Geraldi afirma que

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso, cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos (GERALDI, 2015, p. 98).

Concordamos com a afirmação do autor, aos percebermos nos textos analisados o quanto isso se caracterizou, pois o mesmo gênero foi escrito de maneiras diferentes, justamente porque os alunos se colocaram como autores, de seus sentimentos, pensamentos e suas emoções. Cada um com suas singularidades e visões, construídas a partir de uma coletividade.

Os resultados que obtivemos em nosso trabalho demonstram que os alunos são autores e, como professores de língua materna, podemos e devemos proporcionar e criar momentos e situações em que eles reconheçam sua autoria, já que são autores, como nos diz

Bakhtin (2011, p. 48): “todo texto tem um autor, um sujeito”. Costa Val (2009, p. 32) acrescenta ainda que “o aluno é um sujeito que expressa suas subjetividades no texto e o que ele precisa é apenas desenvolver sua capacidade como autor atuando de forma linguística”.

Portanto acreditamos que nosso projeto de intervenção pode subsidiar trabalhos de professores que atuam no cotidiano escolar, pois, ao refletirmos sobre o seu desenvolvimento e resultados, consideramos que ele traz boas contribuições no que se refere às práticas de leitura e de escrita. Sendo que as concepções e metodologia apresentadas podem servir de inspiração, e, de repente, impulsionar novas reflexões e ações educativas acerca do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura e produção textual.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 41-104.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 22-25.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo texto a partir do relato pessoal**. 2016. 85 f. Dissertação (Pós-Graduação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2016.
- AZEVEDO, Claudinéia B. e TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. *In*: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 134.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Michael Mjkhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BEAUGRANDE, R.-A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman, 1981.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 15-61.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais.** Cuiabá - MT: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer, 2018.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. Et. Al. Apresentação. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor.** Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-20.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2011.

ELIA, S. **Sociolinguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: Padrão, Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF/PROED, 1987.

ESCOLA ESTADUAL MARECHAL DUTRA. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Rondonópolis, 2022. Documento interno da escola.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: introdução.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre - RS: Artmed Editora, 2001.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática.** Maceió: Edufal, 2009.

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

FREIRE, Paulo; Faundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 9. ed. Coleção Sinal Aberto. Rio de Janeiro - RJ: Editora Ática, 2007.

KOCH, I. G. V., TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 1998.

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Trad.: José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

LABOV, William. **The logic of nonstandard English**. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1969.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *In: Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

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

LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. *In: BATISTA, A. A. G.; VAL, M. G. F. C (org.). Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, Iveuta de Abreu. Variação linguística e ensino de língua portuguesa: alguns pressupostos básicos. *In: COSTA, Catarina de Sena S. M. (org.). Linguística e ensino de*

Língua Portuguesa: sensibilidade cultural e interação didático-pedagógica. Teresina: EDUFPI, 2000.

MACHADO, Anna. Rachel. **O Diário de Leituras:** A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística textual:** o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 2002, p. 25-32.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares:** área de linguagens: educação básica. Cuiabá, 2012.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho de. **Diários Públicos, Mundos Privados:** o diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade. 2002. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-diarios-publicosmundos-privados.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *In:* **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos>. Acesso em: 15 jan. 2022.

REIS, V. S. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. 2012. *In:* **Veredas On-Line** – Atemática – 2/2012, p. 120-132 –PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora.

ROCHA, Max Silva da; FERRO, Maria Betânia Alves. Os processos de leitura e de escrita na formação do profissional docente. **Querubim**, Niterói - RJ, v.4, n.30, p. 11-17, janeiro de 2016.

ROCHA, Max Silva da. Texto na escola: um olhar sob o viés da linguística textual. *In:* Encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino (ECLAE), 6., 2015, Garanhuns. **Anais eletrônicos do VI ECLAE.** Garanhuns, PE: Pipa Comunicação, 2015, p. 3451-3461.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SILVA, Alesandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. *In*: SILVA, Alesandro. PESSOA, Ana Claudia. LIMA, Ana. **Ensino de Gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Textualização do discurso de relato**. Currículo Básico Comum – Língua Portuguesa Ensino Médio. Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG, 2009.

TESORO, Luci Léa Martins. **“Rondonópolis - MT: um entroncamento de mão única”**. São Paulo, LLLMT, 1993.

UNISINOS. **Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, dissertação, projeto, trabalho de conclusão de curso e tese. 21. ed. revisada e modificada em jan. São Leopoldo: Unisinos, 2022.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramática tradicional**: histórica crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

APÊNDICES

1 Plano de Aula - Apresentação inicial da proposta

Título da aula: Diário: ampliando o conhecimento sobre o gênero.
Objetivo: Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero diário por meio de estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada.
Objeto(s) do conhecimento: Estratégia de leitura / Compreensão em leitura
Prática de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)
Habilidade(s) da BNCC: EF15LP02 / EF15LP03 / EF03LP12
Turma envolvida: 9º Ano - Ensino Fundamental
Número de aulas: 02
Recursos didáticos: Quadro, pincel e <i>Datashow</i>

Roteiro da aula

Apresentação das informações sobre o gênero: Os gêneros que expressam, por escrito, a vida de uma pessoa por ela mesma, são autobiográficos, e interessa-nos o **diário pessoal, informal e íntimo** de comunicação cotidiana, bem como o de comunicação produzida. São gêneros propícios a refletir a individualidade de quem enuncia. Apresentam elementos constitutivos mais maleáveis. Entretanto, sua estrutura constitucional apresenta elementos essenciais: TEMA: a escrita sobre si (confissões, segredos, inquietações, emoções, opiniões...) FORMA: datação, vocativo e despedida. LINGUAGEM: uso da primeira pessoa do singular, vocabulário informal, caligrafia como marca pessoal nos suportes tradicionais e emoção TEMPO: resgate da memória diária no fim do dia, geralmente; INTERLOCUÇÃO: o próprio diálogo com o diário. Leitor imaginário ou, eventualmente, autorizado pelo autor. INTERATIVIDADE: inexistente - leitor não interfere. Qualquer pessoa pode ter um diário, bastando compromisso e iniciativa. Sua função é “guardar segredo”, se o autor assim quiser.

Estabelecendo relações

Após a exposição e explicação das informações referentes ao gênero, propor aos alunos que estabeleçam o conteúdo estudado nesta aula com a estrutura constitucional e as

características do gênero do livro “Quarto de Despejo”, que foi proposto para leitura e análise no projeto.

Discussões sobre as características do gênero

Diário pessoal é uma forma de expressão íntima.

Quem escreve? O próprio autor.

Para quem se escreve? Para ele mesmo.

Onde? Suportes diversificados: papéis, digitais, internet.

Quando? Diariamente, ao final do dia.

Com que intenção? Relatar acontecimentos, expressar vivências, emoções, opiniões...

Forma: data, vocativo, despedida, assinatura.

Linguagem: informal, o narrador personagem é identificado pela primeira pessoa, com pronomes pessoais [eu] e possessivos [meu, minha], caligrafia como marca pessoal e emoção.

Diálogo: com o próprio diário.

Função: arquivo de relatos e confissões. Guarda de segredos.

Fechamento

Ao final da aula, promover um momento para que os alunos manifestem seus questionamentos e suas aprendizagens sobre o gênero, a fim de verificar se obtiveram o conhecimento necessário para percorrer as próximas etapas do projeto.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, M. H. M. SILVA, J. B. O gênero diário pessoal: como se confecciona o íntimo. **Revista Línguas & Letras** – Unioeste – Vol. 16 – Nº 34 – 2015. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11973/9212>. Acesso em: 02 ago. de 2022.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre - RS. Editora Penso, 2002.

JESUS, C.M. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 9. ed. Coleção Sinal Aberto. Rio de Janeiro - RJ: Editora Ática, 2007.

2 Produção final: O Diário da Turma

O Diário da Turma

Escrito pelos alunos do 9º A



Reprodução: João Lucas Souza de Andrade

Este livreto foi produzido como proposta de produto final do projeto de intervenção construído no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Proletras no componente curricular de Língua Portuguesa com os alunos do 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Marechal Dutra, localizada no centro de Rondonópolis – MT.

O projeto tinha como objetivo contribuir com a produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva da variação linguística por meio do gênero textual diário.

O trabalho de intervenção foi orientado pelo Prof. Dr. José Leônildo Lima, que deu todo o suporte necessário para a construção do projeto, bem como na aplicação das etapas propostas no projeto em questão.

Autores

Emanuelly Santos de Oliveira

Évellyn Caroline Santos Dutra

Hayssa Aguilera de Souza

João Guilherme Bezerra Dias

João Lucas Souza de Andrade

Joice Kassiane Ortiz Bezerra

Kelly Vitória do Nascimento

Ketley de Aquino Tolentino da Silva

Lucas Gabriel dos Santos da Silva

Maria Luiza Santos Rodrigues

Sara Nicácia de Oliveira

Sthefany Nayara Neves Ferreira

Victória Pereira Lemes da Silva

Professora Responsável

Anerlei Araújo dos Santos

Rondonópolis, 26 de outubro de 2022

Olá, Diário.

Hoje vou contar sobre o dia em que minha irmã começou a namorar. Aconteceu no dia 15 de outubro, em um sábado. Meu cunhado chegou aqui em casa com a mãe dele, já "meteu" a aliança no dedo da minha irmã, e depois meu pai, que estava se arrumando, chegou e começou a conversar com a mãe dele e "tals".

Enquanto meus pais e a sogra da minha irmã estavam conversando, eu, meu cunhado e minha irmã estávamos ouvindo a conversa deles, e conversando um pouco entre nós. Até que chegou um momento em que minha irmã perguntou ao meu cunhado se ele estava nervoso, ele só mostrou a mão para nós duas. O coitado estava "tremendo igual vara verde", mas deu tudo certo, e agora sou vela de dois casais, meus pais e da minha mãe. É a vida!

PS: Minha mãe vai se formar logo, logo, estou muito orgulhosa dela! E meu pai está se recuperando muito bem da cirurgia, graças a Deus.

E. S.

Rondonópolis, 14 de outubro de 2022

Querido diário,

Eu consegui. Eu finalmente consegui. Foi incrível! No começo, eu estava com medo, porém, eu fui. Eu tentei entrar em uma rodinha cheia de pessoas, mas eu saí para jogar basquete, acertei algumas cestas (é claro, errei várias também) foi muito legal. Depois, eu joguei vôlei com a Pontinho de Luz, a srta. Vôlei, a minha ídolo, o Matemática e a srta. Dicção. Pela primeira vez, os meus braços ficaram vermelhos (aquele vermelho que acontece devido a batida da bola), eu estou orgulhosa de mim mesma.

Na aula de matemática, nós sentamos em trio, eu a srta. Dicção e a Mexicana. Eu estou ficando boa em matemática, também consegui socializar mais com os garotos, foi divertido.

Hoje foi um dia tão especial, eu fiquei tão feliz, ouvi dizer que quando as pessoas têm um dia bom, elas dormem bem. Então vou testar isso.

Boa Noite

E. C

Rondonópolis, 06 de novembro de 2022

Querido Robson,

Bom dia! Sentiu a minha falta? Olha, eu espero que sim! Ontem foi minha chegada, depois de 4 dias longe de casa, eu voltei. Eu tinha entrado em um grupo chamado Formação de Adolescente Cristãos - FAC, e soube através da minha irmã, que aconteceria o acampamento deles. Eu tinha dito que eram muitos dias longe de casa, e agora eu acho 4 dias muito pouco, mas aproveitei ao máximo. Reencontrei 2 pessoas que há muito tempo não as via. Foi maravilhoso!

“Hayssa, defina esse acampamento em uma palavra.” Maravilhoso, perfeito, muito bom! Impossível usar apenas uma palavra. Não posso dizer tudo que aconteceu lá, pois aprendi que “tudo o que escuta aqui, tudo o que faz aqui e tudo o que se fala aqui, aqui permanece.” No começo, eu pensei que era tudo moagem, mas depois de viver isso, minha mente mudou. Confesso que não queria ir embora, podia ser 1 semana ou até 1 mês kkkkkk.

Vou sentir saudades, das pessoas, das comidas, das atividades, tudo. Todo adolescente que tiver oportunidade de participar, participe. Isso com certeza mudou a minha mente, minha vida, e eu não me arrependo de nada. Deus realmente me deu uma chance. Me senti amada.

Obrigada a todos os envolvidos nisso, e esperarei ansiosamente para um próximo acampamento. Infelizmente, não poderei fazer novamente o FAC, no entanto, assim que eu completar a idade recomendada, farei o Juvenil, sem sombra de dúvidas. Enquanto isso, irei servir em todos os acampamentos possíveis. E foi isso!

Obrigada por me ouvir.

Boa noite,

H. A.

Rondonópolis, 16 de novembro de 2022

Querido diário,

Hoje eu acordei muito disposto, levantei da cama, arrumei a minha roupa para ir à escola. Estava muito ansioso porque hoje teria o tão esperado jogo de voleibol, e o nosso time tinha que ganhar de qualquer forma. A propósito, nós ganhamos! Não foi um jogo muito fácil, eu confesso. Aqueles aluninhos do “7º A” jogam muito bem!

Depois tivemos recreio, lanchamos e voltamos para a quadra porque tínhamos que ganhar mais um set para ir para a final. E adivinha? Ganhamos!

Ficamos muito contentes, pois estávamos na final. Logo após, fui embora para casa. Cheguei, tomei banho, jantei e fui assistir uma série.

J. G.

Rondonópolis, 16 de novembro de 2022

Querido diário,

Hoje eu não vim falar de ontem ou anteontem, vim falar sobre um dia marcante na minha vida. Esse dia aconteceu quando eu tinha 10 anos de idade, eu e minha família fomos viajar para casa da minha avó, lá na Bahia.

Quando chegamos no sítio da minha avó, abraçamos cada parente que estava visitando meus avós. Se passaram dias no sítio, até que esse dia chegou. Meu primo estava muito bravo com tudo, ele começou a xingar minha avó e minha tia. O dia foi se passando, a tarde foi surgindo, meu primo ainda com raiva e minha avó triste com isso. Minha tia ficou com muita raiva do meu primo, assim resolveu dar uma lição nele.

Chegou a noite e meu primo ainda com raiva, foi dormir porque estava "cansado", segundo ele. Minha avó pediu que orasse, porém ele não obedeceu. Um pouco mais tarde, minha tia chegou, mas ela estava muito diferente, estava muito maquiada, com uma fantasia branca e garras nas mãos e nos pés. Minha tia começou a arranhar a janela do quarto que meu primo estava dormindo e rapidamente ficou com medo e começou a gritar, chamando minha avó, porém ninguém respondeu.

Com medo, abriu a porta e quando ia saindo do quarto, esbarrou na minha tia, que o agarrou e começou a falar:

- Se você não obedecer aos seus avós, eu vou te levar comigo. Ela soltou meu primo, ele voltou pro quarto e começou a orar o pai nosso 50 vezes até cair no sono. Depois disso, nunca mais desrespeitou minha avó.

J. L.

Rondonópolis, 25 de outubro de 2022

Olá, meu diário,

Hoje irei falar sobre o dia 23 de outubro. Acordei por volta das 11:00. Levantei, mexi um pouco no celular e depois fui almoçar. Após um tempo, fui tomar um banho e me arrumar para ir à casa de uma amiga. Chegando lá, conversamos e fomos assistir à um filme de terror, que eu achei que seria ruim, mas foi muito bom.

Logo após o final do filme, conversamos um pouco e ela colocou outro, que eu não terminei de assistir porque minha mãe chegou para me buscar. Tinha planejado assistir à um filme e alguns episódios de uma série, mas não assisti nenhum. Tomei banho e me preparei para dormir. Mexi no celular e logo depois fui dormir.

Falando sobre o dia 24 de outubro... acordei tarde. Quando o almoço (que geralmente sou eu quem faço) deveria estar pronto, eu estava acordando, mas tive sorte porque só precisava esquentar a comida. Me arrumei para a escola e já fui, nem deu tempo de passar protetor solar no meu rosto. Tiveram aulas normais e quando acabou, meu pai foi me buscar.

Quando cheguei em casa, minha irmã já estava preparando o jantar (fiquei aliviada que não seria eu quem iria preparar). Jantei e depois fiquei deitada mexendo no celular. Ontem foi um dia que eu costumo dizer que estou "chatinha", mas na verdade não é chatice, essa foi a palavra que eu achei para falar para outras pessoas e não ter que dar explicações, talvez eu fale sobre isso depois. Tomei um copo de açaí para me sentir melhor, acho que funcionou um pouco. Comi enquanto assistia alguns episódios de uma série, depois tomei um banho e fui dormir.

Até a próxima, meu diário!

J. K.

Rondonópolis, 23 de outubro de 2022

Querido diário,

Chegou o grande dia. Minha mãe falou que ele podia vir às 14:30 conversar com ela, mas compramos uma cama, e tivemos que buscar. Passamos na casa de um amigo dela para pegar a carretinha e poder buscá-la. Ai que raiva! O carrinho de locomoção era pequeno demais, porém minha mãe é teimosa, e fomos mesmo assim.

Chegamos até o rapaz que estava vendendo a cama, então minha mãe ligou pro nosso vizinho, e perguntou se ele podia buscar a cama com a carretinha dele porque com a que estávamos, não dava certo. Ele disse que sim. Quando o meu vizinho chegou, já era quase 16:00, e o Jacson estava esperando para ir em casa me pedir em namoro.

Enfim, chegamos em casa, logo depois ele chegou. Estava tremendo, e nós sentamos à mesa, minha mãe começou a falar e rir de nervoso. Ela terminou de falar e acabou autorizando. Ele ficou em casa até às 22:00, depois ele foi embora e eu e minha mãe fomos dormir.

Boa noite

Com amor e carinho

K. V.

Rondonópolis, 20 de outubro de 2022

Querido diário,

A escola estava organizando um passeio para o SENAI. A organização começou na semana passada. Os alunos tinham que pedir a autorização dos pais, e eu faltei no dia que entregaram o bilhete aos alunos.

Sexta-feira era o último prazo, quem não levou o bilhete de autorização para casa, os pais poderiam ir até a escola para autorizar. Meus pais estavam muito ocupados, e não puderam comparecer à escola.

Hoje é o dia do passeio, estou na dúvida se vou à escola esperar minha turma chegar, pois haveria aula após o intervalo. Pensei em ir na hora do recreio, porque se eu chegasse antes, ficaria sozinha vagando. Resolvi ficar em casa. Um tempo depois, minha mãe chegou e viu que eu não tinha ido à escola, então ela perguntou se eu queria ajudá-la a limpar a igreja, não disse que queria, mas sim, que iria.

Quando terminamos a limpeza, fomos até a empresa que meu pai trabalha e ficamos lá até ele sair. Chegamos em casa, descansei um pouquinho e fui levar minha irmã até a igreja. Ao chegar em casa novamente, tomei banho, e depois eu, minha prima e minha irmãzinha fomos à igreja para cultuarmos.

Ao encerrar o culto, rapidamente peguei o capacete e fui pilotando até em casa. Cheguei e já fui fazer a janta.

Boa noite

K. T

Rondonópolis, 22 de setembro de 2022.

Querido diário,

Acordei, e tomei a decisão de que não iria à escola. Minha sobrinha estava aqui em casa, e queria passar o tempo com ela!

Levantei, e a Julia queria andar a cavalo, já que moro em um sítio, então a levei para andar em um potro que é mais calmo! Andamos uns 5 km na beira do rio, até chegarmos em um recanto de águas cristalinas, amarrei os cavalos em uma árvore, e me sentei em pedras enquanto a Julia nadava no lago. Passou 1h, e viemos embora.

Chegamos em casa às 10h, tomei outro banho e me deitei no sofá, peguei o celular e como sempre, havia 150 vídeos que a Évellyn me enviou e umas 5 ligações da Geovana. Como ela estava em aula, não quis retornar, no próximo recreio dela, eu retornaria!

Na hora do almoço, minha mãe não estava em casa, por isso eu fiz comida. A Julia queria comer um prato que faço há anos, linguine. Como minha mãe não é fã de macarrão, fiz só para nós dois, eu e Julia. Ela adorou!

A Geovana saiu da escola às 16h, e às 17h, liguei para ela. Ficamos ao celular horas e horas, estava morrendo de saudades dela, louco para ir à Jaciara logo. Quase no fim da conversa, ela disse que não era para desligar ainda, e começou a cantar uma música que há 5 anos ensinei a ela, era “Amor até o fim”, cantado por Elis Regina. Eu me comovi, há anos ela não cantava essa música, que só cantava para mim.

“Amor não tem que se acabar, eu quero e sei que vou ficar, até o fim eu vou te amar até, que a vida em mim resolva se apagar”

L. G.

Rondonópolis, 16 de novembro de 2022

Querido diário,

Meus dias não andam nada bons, muitas brigas em casa, minha relação com meu pai só vem piorando por conta da minha madrasta, meu trabalho está me deixando muito cansada e minha ansiedade vem piorando cada vez mais.

Apesar de tudo, eu tenho minha prima, que é meu maior apoio, e está sempre por perto. Sem ela, eu não sei se estaria aguentando tudo isso, ela é minha maior prioridade e a amo muito.

Mudando de assunto, vou contar sobre o que normalmente acontece no meu dia a dia. Acordo às 05:10 todos os dias, vou pro trabalho às 05:30 e fico até 12:07 porque pego ônibus. Vou para a escola (ultimamente ando faltando muito) e depois novamente tomo o ônibus para ir embora. Chego em casa e mais brigas. Estou de saco cheio. Ir pra escola é o único jeito de me distrair.

M. L.

Rondonópolis, 4 de novembro de 2022

Querido Diário,

Hoje eu acordei mais cedo em relação aos outros dias, fiz o almoço e ajudei meu irmão a fazer tarefa, logo depois fui me arrumar para ir à escola.

Na escola foi normal, tive mais uma tarde normal com meus novos ‘amigos’. Bom, teve aula de Educação Física e Matemática e transcorreu normalmente. Depois de um tempo, eu comecei a gostar da escola que estudo atualmente, não foi por obrigação, mas sim pelas pessoas.

À noite pensei em mil coisas, uma delas era sobre meus amigos antigos, e do meu aniversário, foi um dos melhores dias da minha vida, sinto saudade desse dia.

Às vezes me pego olhando as fotos, pensando em quão linda eu estava, e vendo o quão feliz estava. Falando nisso, tenho que escolher algumas fotos para meu quadro e meu álbum, sinto falta do passado, porém sei que meu futuro vai ser melhor.

Boa Noite,

S. N

Rondonópolis, 19 de outubro de 2022

Querido diário

Hoje vou contar sobre o dia em que minha vida mudou completamente, o dia em que eu me mudei de cidade, de Cuiabá pra Rondonópolis.

Cuiabá... a cidade onde eu nasci e cresci, onde eu tinha meus amigos, mas não minha família toda porque a família da minha mãe está toda dividida, e a do meu pai eu nunca tive muito contato, nosso relacionamento não era bom.

Eu tinha as minhas amizades de infância que cresci junto, uma tia e meus dois primos que cresceram comigo e que éramos muito grudados e ainda minhas três melhores amigas de 10 anos de amizade. Toda a minha vida, todas as minhas memórias estão lá, as boas e as ruins.

Até os meus 7 anos éramos apenas eu e minha mãe, sempre. De 7 pra 8 anos, minha mãe conheceu meu padrasto, desde então, eram só nós 3. Em 2018, minha irmãzinha nasceu, o meu sonho realizado. Vivíamos bem, tudo ia bem. Até que um dia, meu padrasto recebeu uma proposta de trabalho em Rondonópolis, e decidimos nos mudar. Eu fui toda confiante e decidida que essa era a melhor escolha, mesmo sabendo da saudade que eu ia ficar de tudo e de todos.

Rondonópolis... os primeiros dias foram bons, os dois primeiros meses estava tudo bem. Depois, eu comecei a ver as pessoas, meus amigos, primos e família postando coisas, vivendo a vida sabe... eu comecei a ficar com muita, muitas saudades de tudo, porque a minha vida aqui é diferente, só tenho minha tia, meu tio (o marido dela) e meus três primos.

Não é a mesma coisa, tudo mudou. Comecei a me sentir sozinha, pois não tenho amigos aqui, e nem saio igual saía antes.

Minha rotina é muito entediante aqui, eu simplesmente não faço nada, ou eu estou em casa ou na escola, apenas isso.

Tenho os meus novos amigos da escola, mas não é a mesma coisa que as minhas amigas de infância, que hoje em dia nem falam mais comigo, isso é o pior. É como se eu tivesse morrido e as pessoas que eu mais amava no mundo me esquecesse.

Hoje sigo vivendo com a saudade, aprendi a lidar com ela. Não que eu esteja bem com isso, porque sinceramente não estou, mas sigo a vida mesmo assim.

S. N.

Rondonópolis 21 de setembro de 2022

Querido diário,

Bom, hoje eu quero apenas descrever meus sentimentos, principalmente por hoje. Nesta tarde, a nossa professora de português nos passou um filme para assistir. Cara, sem condições. O filme é extremamente perfeito! Sabe quando cada minuto você sente um aperto no coração? Cada cena? É uma sensação indescritível. A cada momento parece que você é quem está vivendo a história. Apesar de eu não me encaixar em nenhuma das características dos personagens, sinto como se fosse em mim. Me dói profundamente em saber que ainda há discriminações como as representadas no filme em questão.

Sei que não sou uma ótima filha, uma boa irmã. Enfim, cada dia tento melhorar mais e mais para que eu nunca faça o pior e nunca desejar o mal a ninguém.

Hoje, esse filme me fez refletir bastante, principalmente no modo de agir e não julgar.

Teve uma cena em específico que me fez chorar, foi quando um dos alunos da professora se dirige à frente da mesa e pergunta a ela:

- Posso ler uma parte do meu diário?

E ela disse:

- Seria ótimo!

Depois que começou a ler, minha mente foi ladeira abaixo. Naquele momento, já não havia mais estruturas. Enfim... Entrei no mundo dos personagens.

A propósito, o filme era: Escritores da Liberdade!

V. P.

3 Autorização de imagem

Imagem31: Uma das autorizações de imagem assinada pelos responsáveis dos alunos envolvidos

AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, _____,
portador (a) da Cédula de identidade RG nº. _____, residente à Av./Rua
_____, nº. _____,
município de _____/Mato Grosso. AUTORIZO o uso de
minha imagem do aluno
(a) _____, que será inserida na
dissertação do mestrado da professora Anerlei Araújo dos Santos. A dissertação refere-se
ao projeto de intervenção pedagógica que foi realizado pela referida professora na turma
do 9º ano A do Ensino Fundamental da Escola Estadual Marechal Dutra.

Observação: O aluno está uniformizado na imagem.

Assinatura do responsável

Fonte: Arquivo pessoal da autora