



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE**

ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM
UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

JOÃO PESSOA – PB

2022

ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DO GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM
UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística e ensino

Linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

JOÃO PESSOA – PB

2022

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

R484s Ribeiro, Eleriza Melquiades.

A sequência didática e a produção do gênero diário pessoal em uma turma de 3º ano do ensino fundamental /Eleriza Melquiades Ribeiro. - João Pessoa, 2022.

122 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira da Silva. Dissertação
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua portuguesa - Ensino. 2. Produção textual.
3. Gênero - Diário pessoal. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Regina Celi Mendes Pereira da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 811.134.3:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO

Aos treze dias de setembro de dois mil e vinte dois (13/09/2022), às 14h00, realizou-se o exame de defesa da mestranda **ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*Diário pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental.*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira da Silva (PGLE/UFPB) – orientadora –, pela Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva (UFAPE) apresentou o seguinte parecer:

Aprovado (X)

Reprovado ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 13 de setembro de 2022.

Regina Celi M. Pereira

*Profa. Dra. Regina Celi Mendes
Pereira da Silva
(Presidente da Banca
Examinadora)*

Sana

*Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora)*

Leila Nascimento da Silva
*Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva
(Examinadora)*

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos que contribuem verdadeiramente com a Educação Brasileira, a cada estudante que já passou por mim e aos frutos que colhemos diariamente, na busca por uma escola pública de qualidade e para todos.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela oportunidade de vida e de me tornar capaz de construir um trabalho tão significativo e poderoso.

À **minha família**, meus pais Givanildo e Letiene, meu irmão Émerson, que sempre acreditaram na minha capacidade e me incentivaram na construção da minha carreira acadêmica e profissional.

Ao meu **amor**, Juliano, por todos os momentos de companheirismo e por entender que todas as vezes que não pude viajar a Pernambuco, foi por uma boa causa. Pelos dias em que precisei do seu colo, da sua força e de um dos seus deliciosos bolos para que pudesse me dar energia de seguir com os estudos. Obrigada por tanto!

Ao meu **filho**, Rafael, que surgiu nos últimos meses de elaboração da pesquisa e escrita, assistindo tudo daqui do forninho, me dando força para finalizar. Já percebi que formamos uma bela dupla!

Agradeço também à minha excelente **orientadora**, Regina Celi, pelo aprendizado, por acreditar no meu trabalho e dedicação para com a pesquisa.

Obrigada aos **colegas** de turma pelo apoio, carinho e companheirismo. E principalmente a todos da Linha 01. Vocês são demais!

Não posso esquecer a minha alegria em poder contar com a colaboração da **professora colaboradora** da pesquisa, pela sua disponibilidade, compromisso e carinho ao meu receber em seu espaço de trabalho e aos seus alunos que abrilhantaram nosso estudo.

E claro, minhas **amigas** mais queridas de PE e PB, que me apoiaram e me deram aquela força, risos fora de hora e mensagens de carinho e incentivo. Obrigada, sem vocês eu não conseguiria!

RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa vem passando por grandes transformações em seu modo de utilização de propostas didáticas. No presente estudo, propomos uma organização do ensino por meio de uma sequência didática com foco no gênero diário pessoal, sob a perspectiva sociointeracionista, em uma instituição municipal localizada na capital Paraibana. Nosso principal objetivo foi investigar quais avanços e dificuldades registrados no desenvolvimento de uma sequência didática do gênero diário pessoal com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. E, mais especificamente: a) analisar a elaboração e condução de uma sequência didática do gênero diário pessoal, nos aspectos sociocomunicativos e discursivos da produção textual; e, b) investigar quais elementos do gênero são contemplados na escrita do diário pessoal. Para geração e obtenção dos dados, desenvolvemos uma pesquisa-colaborativa, ancoradas nos fundamentos metodológicos apresentados pela Linguística Aplicada, em uma perspectiva de caráter qualitativo-interpretativista, na qual a docente participou ativamente de todo processo, desde a elaboração da sequência didática até a análise das produções dos estudantes, ao final do percurso. Na análise e escrita dos nossos resultados, nos embasamos nos pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelo Interacionismo Sócio discursivo (ISD), no que se refere às capacidades de linguagem, mais precisamente às capacidades de ação. Verificamos que a docente utilizou diferentes estratégias, como modos de viabilizar a leitura, a releitura, a discussão e a interpretação dos textos, ampliação e sugestão de atividades, textos e vídeos, enfatizando os parâmetros de produção de modo a promover a compreensão do gênero, pois, mesmo que os discentes tenham apresentado algumas dificuldades, eles ressignificaram tal produção. Os resultados, no geral, apontam para a importância de um planejamento pedagógico condizente, que considere a aprendizagem significativa dos estudantes, por meio de objetivos e atividades que estimulem e permitam a ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, dos índices de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, ISD, Sequência didática, Produção textual, Gênero diário pessoal.

ABSTRACT

The teaching of Portuguese Language has been going through great transformations in its way of using didactic proposals. In the present study, we propose an organization of teaching through a didactic sequence focusing on the personal daily genre, from a Social Interactionist perspective, in a municipal institution located in the capital of Paraíba. Our main objective was to investigate which advances and difficulties registered in the development of a didactic sequence of the personal diary genre with students of the 3rd year of Elementary School. And, more specifically: a) to analyze the elaboration and conduction of a didactic sequence of the personal diary genre, in the socio-communicative and discursive aspects of textual production; and, b) investigate which elements of the genre are included in the writing of the personal diary. In order to generate and obtain the data, we developed a collaborative research, based on the methodological foundations presented by Applied Linguistics, in a qualitative-interpretative perspective, in which the professor actively participated in the whole process, from the elaboration of the didactic sequence to the analysis of the students' productions at the end of the course. In the analysis and writing of our results, we base ourselves on the theoretical-methodological assumptions defended by Social Discourse Interactionism (SDI), with regard to language capabilities, more precisely to action capabilities. We found that the teacher used different strategies, such as ways to facilitate reading, rereading, discussion and interpretation of texts, expansion and suggestion of activities, texts and videos, emphasizing production parameters in order to promote the understanding of the genre, because, even if the students have presented some difficulties, they've re-signified such production. The results, in general, point to the importance of a suitable pedagogical planning, which considers the students' significant learning, through objectives and activities that stimulate and allow the expansion of knowledge and, consequently, of literacy and literacy rates.

Keywords: Portuguese Language teaching. Social Discourse Interactionism. Didactic sequence. Text production. Personal diary genre.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados da professora colaboradora	40
Quadro 2 – Dados dos alunos	40
Quadro 3 – Rotina das aulas presenciais	41
Quadro 4 – Detalhamento das ações do estudo	43
Quadro 5 – Cronograma das ações desenvolvidas	44
Quadro 6 – Temas e obras/autores abordados nas reuniões	52
Quadro 7 – Desenvolvimento das primeiras etapas da Sequência Didática	53
Quadro 8 – Desenvolvimento da produção final	69
Quadro 9 – Categorias de análise – elementos a serem observados	79
Quadro 10 – Mapeamento dos elementos do diário pessoal nas produções iniciais e finais	81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O SEU ESPAÇO EM SALA DE AULA	18
2.1 Concepção de língua na perspectiva sociointeracionista e suas relações com os conhecimentos linguísticos	18
2.2 Concepções de gênero textual sob a perspectiva sociointeracionista. Por que e como utilizá-los?	20
2.3 O diário pessoal e suas ramificações como objeto de ensino da produção textual	24
3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	32
3.1 A Sequência didática no trabalho com o gênero textual	32
4. PERCURSO METODOLÓGICO	38
4.1 Metodologia de investigação	38
4.2 Caracterizando a instituição de ensino	39
4.3 Colaboradores da pesquisa	39
4.4 Procedimentos utilizados para a geração e coleta dos dados	42
4.5 Procedimentos utilizados para a análise dos dados	45
5. ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS	46
5.1 Entrevista inicial: como a docente organizava a sua prática e alguns indícios de suas concepções sobre o Ensino de Língua Portuguesa	46
5.2 Primeira e segunda reuniões de estudo e planejamento	50
5.3 Organização para aplicação da Sequência didática	52
5.3.1 Apresentação da situação de comunicação e produção inicial	52
5.3.2 Apresentação das produções iniciais	59
5.4 Terceira reunião de estudo e planejamento	63
5.5 Os módulos da Sequência Didática – Um olhar para as capacidades de ação	64
5.6 Quarta reunião de estudo e planejamento	68
5.7 Apresentação da produção final dos estudantes	68
5.7.1 Análise das produções coletivas	71
5.7.2 Apresentação das produções finais	75
5.8 Da prática docente às produções dos estudantes: comparando as escritas, com foco nas capacidades de ação	78
5.8.1 As produções de Felipe	82
5.8.2 As produções de Miguel	83
5.8.3 As produções de Caio	84

5.8.4 As produções de Danilo	85
5.8.5 As produções de Lucas	87
5.8.6 As produções de Luan	88
5.9 Avaliação do processo vivenciado: entrevista final com a docente	90
6. NOSSAS CONSIDERAÇÕES	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	103
ANEXOS	116

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto a condução de uma sequência didática, voltada para o gênero diário pessoal, no favorecimento da aprendizagem da produção de texto no Ensino Fundamental.

Ensinar a produzir textos, sendo eles, orais ou escritos, nunca foi uma tarefa fácil para os professores. Ao mesmo tempo, os alunos sentem dificuldades e precisam de motivação para escrever. É sabido que, em todo país, alguns alunos que finalizam o terceiro ano do Ensino Fundamental não atingem os direitos de aprendizagem relacionados à leitura e à escrita de forma consolidada. Segundo os dados da terceira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB / INEP - 2016), criada com o intuito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes neste período de escolarização, foi apresentada uma quantidade significativa de 54,7% das crianças com nível insuficiente de proficiência em leitura, e, conseqüentemente, na escrita. Isso significa que os alunos irão para o quarto ano sem produzir pequenos textos. Após esta edição, nos anos seguintes, a ANA foi vinculada ao Novo SAEB, avaliando estudantes do 2º ano e não mais os do 3º ano, trazendo novos resultados.

Esses dados nos levam a questionar por que ainda temos estes níveis baixos de desenvolvimento em muitas de nossas escolas. Inúmeros fatores estão ligados a esta problemática. A título de exemplificação, temos a promoção de atividades descontextualizadas em que priorizam a cópia de palavras, frases soltas encontradas em textos cartilhados ou em livros didáticos, a evasão escolar, as condições precárias de algumas escolas, as difíceis condições de trabalho dos professores, a falta de apoio e acompanhamento de algumas famílias para com as atividades das crianças, entre outros. Não buscamos encontrar todas as soluções aqui, mas de fato, levantar algumas questões que podem contribuir com os profissionais da educação e familiares na complexa tarefa que é alfabetizar letrando. Segundo Antunes (2009, p.15), alfabetizar é fazer crescer o letramento. E para que o professor tenha êxito nesta tarefa, é preciso auxiliar seus alunos a “ampliarem suas competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas (atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise)”.

Para conhecermos um pouco mais sobre o que vem sendo produzido no mundo acadêmico e educacional, apresentaremos adiante, o resultado de algumas pesquisas, realizadas no período entre 2015 e 2021, que focaram em nossa temática de estudo. Durante a

busca, percebemos uma ausência de trabalhos neste período, então, resolvemos ampliar as datas (2010 a 2021), a fim de encontrarmos pesquisas mais direcionadas.

Na ocasião, procuramos nas plataformas digitais: SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Google acadêmico e no próprio banco de dados da UFPB, por estudos em que foram desenvolvidas sequências didáticas com o gênero diário pessoal. Encontramos alguns projetos e planos de aulas com atividades esporádicas, assim como, sequências e elaboração de materiais didáticos utilizando este gênero para o desenvolvimento da leitura, produção textual, oralidade e/ou a construção da identidade em jovens e adultos. Vejamos, então, alguns destes estudos:

Nascimento e Vargas (2013) realizaram um estudo visando a construção de conhecimentos acerca do gênero diário pessoal, por um grupo de dez alunos de uma escola pública, na faixa etária de nove a treze anos, acompanhados semanalmente por professoras-bolsistas do curso de Pedagogia, no Laboratório de Alfabetização/UFJF. Através de atividades variadas de escuta, leitura de diários e de exercícios pontuais acerca da estrutura composicional do gênero; atividades de produção e revisão textual em torno dos diários elaborados pelos alunos. Por meio de anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo dos momentos de elaboração textual e os diários pessoais escritos pelas crianças, as autoras entenderam que a produção do diário é vista pelos alunos não apenas como expressão do que sentem/pensam, mas também como um espaço para a reflexão de suas próprias ações.

Esses pequenos autores relataram cronologicamente fatos e acontecimentos do dia a dia consignando opiniões e impressões, confissões e/ou meditações. Além disso, é importante destacar que, apesar dos textos serem influenciados pelas múltiplas vozes, a autoria se fez presente em todas as produções analisadas, comprovando que os alunos, ao escreverem seus textos, reportam-se ao discurso do outro, mas tomam consciência dessa outra voz, recortando e reordenando esteticamente os eventos da sua vida.

Andrade (2014), por sua vez, desenvolveu uma proposta de ensino que complementasse o material didático no Ensino Fundamental II. A autora propôs atividades por meio de uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para produção de um diário pessoal *on-line* e um *blog* pedagógico, construído por professores e alunos do sétimo ano, uma vez que percebeu a ausência de atividades com esta finalidade ao analisar o livro didático. A autora baseou-se na Educação Linguística, como área de pesquisa e metodologia de ensino e aprendizagem. Em linhas gerais, as atividades propostas visavam produção, refacção, revisão e reescrita de textos, conhecimento sobre o gênero (linguagem, tempo e espaço, formas verbais, recursos semióticos, pontuação,

estratégias de contextualização). E os momentos de avaliação ocorriam entre os módulos e ao final do processo.

Mais recentemente, Almeida (2019) utilizou o diário como estratégia para o ensino da língua materna em uma pesquisa de conclusão de curso através de um projeto didático organizado em seis oficinas com alunos do oitavo ano. A autora visou o desenvolvimento da leitura e da escrita com apresentação do filme *Minha querida Anne Frank*, debate de trechos do livro *O diário de Anne Frank*, e sobre o gênero, escrita e reescrita do gênero e culminância com apresentação para a comunidade escolar.

As três pesquisas acima foram as escolhidas para apresentarmos aqui, por se tratar de estudos que mais se aproximaram da nossa proposta. Porém, nenhuma delas, trouxe de fato o estudo do *Diário Pessoal* com alunos do Ensino Fundamental I. Percebemos, no levantamento realizado, que a quantidade de estudos sobre o gênero em questão, inserido na sequência didática voltada para esta etapa de ensino ainda é pequena e que alguns destes trabalhos foram realizados há algum tempo, antes mesmo do período pesquisado inicialmente.

Durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de participar de um grupo de Pesquisa em Linguagem na UFPE/CEEL, no qual investigamos o uso de gêneros orais e escritos, tais como: carta do leitor, debate, carta de reclamação, cartaz educativo, entre outros, em sequências didáticas, na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O grupo era composto por professoras, graduandos, mestrandos, doutorandos desta Universidade e professoras de algumas Redes de ensino, da região metropolitana do Recife. Quando possível, as professoras estudavam, aplicavam as sequências e debatiam os resultados no grande grupo. Alguns integrantes do grupo participavam, observando as aulas em que tais professoras atuavam, fazendo gravações e anotações dos aspectos mais relevantes da proposta didática. Tais ações e atividades foram de grande valia para o aprendizado de todos os envolvidos e a elaboração de diversos materiais didáticos.

Em 2011, em parceria com Juliana Azevedo, pude realizar uma pesquisa de conclusão de curso sobre o tema com dez professoras, participantes do grupo acima citado, de três redes municipais de ensino: Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, localizadas no estado de Pernambuco. Neste momento, entrevistamos as professoras a fim de investigar quais suas concepções acerca do uso das sequências didáticas em sala de aula. Verificamos que as professoras reconheciam diferentes princípios baseados na perspectiva sociointeracionista na proposta de trabalho com esta modalidade didática e avaliavam positivamente esta organização do ensino, na medida em que ela contribui para a construção de uma prática mais sistemática e articulada a objetivos relevantes à inserção social das crianças.

Mais tarde (2015), já como professora da Rede Municipal de ensino de João Pessoa (PB), função que desempenho até o presente momento, apostei no trabalho com o gênero diário pessoal, através de atividades direcionadas, com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, na qual eu era a regente. Na ocasião, pensei em como poderia auxiliar os alunos a avançarem na leitura e na escrita. Ao final do processo, pudemos perceber que alguns alunos conseguiram formar frases, passaram a produzir pequenos textos e a realizar a leitura individual das suas produções. Detectamos que a maioria dos alunos avançou em seus níveis de escrita. Entendemos que este fato se deu através das atividades propostas neste trabalho com o gênero.

Nós partimos do pressuposto de que atividades como as elencadas acima devem fazer parte do cotidiano da sala de aula, pois por meio delas as crianças estarão em constante aprendizado.

A partir destas experiências, surgiu o interesse em pesquisar mais sistematicamente sobre o trabalho com o gênero diário pessoal, de modo a identificar quais estratégias os professores e alunos podem utilizar para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da produção textual. Portanto, nosso foco será no desempenho dos estudantes diante das produções escritas deste gênero, por meio da condução da docente investigada.

Sendo assim, surgiram as seguintes questões de pesquisa: Em quais aspectos da situação sociocomunicativa e discursiva da produção textual, a abordagem didática será mais favorecedora da aprendizagem dos alunos? E, quais elementos do gênero são contemplados na produção escrita do diário pessoal? Assim, temos como hipóteses ou asserções que a) o professor é capaz de conduzir uma boa proposta de ensino, estando em constante análise e avaliação da sua prática; b) as crianças são capazes de produzir textos se participarem de situações de ensino concretas e bem planejadas.

Nesta pesquisa, objetivamos investigar quais avanços e dificuldades registrados no desenvolvimento de uma sequência didática do gênero diário pessoal com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. E, mais especificamente: a) analisar a elaboração e condução de uma sequência didática do gênero diário pessoal, nos aspectos sociocomunicativos e discursivos da produção textual, e, b) investigar quais elementos do gênero são contemplados na escrita do diário pessoal.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas voltadas para os gêneros têm como características: o favorecimento de atividades de linguagem ligadas a um gênero em uma situação de comunicação; o estímulo à observação das capacidades e dificuldades dos alunos; o trabalho com atividades diversas, para abordar o gênero em seus diferentes aspectos;

a produção de um texto final, para que sejam vivenciadas novas observações, análises e verificação dos progressos conquistados e das dificuldades ainda não superadas.

Diante das abordagens para o trabalho em sala de aula, optamos pela sequência didática por concebermos que tal tipo de abordagem pedagógica pode oferecer boas oportunidades de aprendizagem e ampliação do letramento, fornecendo aos alunos as condições necessárias para que se apropriem de conhecimentos e habilidades importantes para lidarem com situações de leitura e escrita de textos. Acreditamos, também, ser de fundamental importância tal discussão, pois a mediação docente depende enormemente dos modos como tais atores concebem o trabalho pedagógico e de suas concepções sobre os objetos de ensino e modos de aprendizagem dos estudantes. O desafio de proporcionar a estes a apropriação dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, interagindo com a língua nas diferentes situações comunicativas, sugere um ensino de gênero sob uma perspectiva modular.

Sabemos que deve haver um olhar especial do mediador para seus alunos para que eles possam ir além do processo de decodificação da língua oral e escrita, da leitura e interpretação dos textos. Principalmente, em atividades em que os estudantes sejam levados a compreenderem que eles são capazes de mudar o mundo, através da linguagem. As palavras de Antunes (2009, p. 231), nos fazem refletir sobre este ponto “a escola é que deve assumir essa tarefa de explicar, de analisar como a língua funciona, na sua explicitude sempre “incompleta”, exatamente, por ser funcional e interativa”.

Contudo, é de fundamental importância que compreendamos que o texto não é apenas uma sequência ou conjunto de palavras ou frases, mas que ele foi escrito para alguém, com uma finalidade, de determinado modo, e que não é possível a realização da leitura, da escrita e da produção textual sem haver um foco no contexto, pois é parte significativa da atuação social dos interlocutores. Tais elementos constituem a concepção sociointeracionista de língua que adotamos em nossa pesquisa.

Cada registro nosso é impulsionado por um conjunto de linguagens que nos permite expressão, comunicação, vivência. Entre eles, podemos citar a linguagem oral, escrita, corporal, musical. Tais expressões nos leva a movimento, percebendo que a língua, fazendo parte destas linguagens age como motivadora das nossas ações. Bakhtin/Volochinov (1992) defendeu língua como sendo viva, histórica, cultural, social, heterogênea.

Na concepção de Bronckart (1999), que está ancorado no quadro geral da psicologia de base Vygotskyana e do interacionismo sócio discursivo, as mudanças e transformações que ocorrem ao longo do tempo e das variações de uso desta língua, fazem com que ela não seja

compreendida como estável, na medida em que se constitui em produções verbais criadas em torno de aspectos diferentes e variados.

Com estas palavras, finalizamos a parte introdutória do nosso estudo, que está dividido em seis seções. Na seção seguinte, constará nosso marco teórico, dividido em dois capítulos, nos quais debateremos com alguns autores sobre as temáticas levantadas, fazendo contribuições e questionamentos. Posteriormente, apresentaremos nosso percurso metodológico para geração e coleta de dados, seguidos do capítulo no qual constarão as análises dos resultados obtidos e, por fim, nossas considerações acerca do estudo.

2. OS GÊNEROS TEXTUAIS E O SEU ESPAÇO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, discutiremos algumas concepções sobre a língua e os gêneros textuais e qual espaço que estes ocupam ou deveriam ocupar no ambiente de sala de aula, ancorados nas contribuições do campo linguístico que tanto nos auxiliam na compreensão sobre o mundo da linguagem e a perspectiva por nós defendida.

2.1 Concepção de língua na perspectiva sociointeracionista e suas relações com os conhecimentos linguísticos

Iniciamos nossa explanação com algumas contribuições de autores que discutem noções de língua na perspectiva sociointeracionista e quais conhecimentos linguísticos podem ser explorados no ambiente escolar.

Bakhtin foi um grande estudioso sobre a língua, na perspectiva que estamos adotando, e acabou por influenciar vários autores desta corrente. Estes interessaram-se em defender e conceber a língua como interação, discurso e não apenas como comunicação, movimento este que trouxe à tona o contexto e as condições sociais e históricas em que esta é utilizada.

Com base nos estudos deste autor, o interacionismo sociodiscursivo (ISD) foi concebido como uma corrente da ciência do humano que tem a linguagem como centro (BRONCKART, 2006) e é formado por práticas languageiras essenciais para o desenvolvimento humano, que se materializam por meio de textos e discursos. Tais práticas consideram os conhecimentos, saberes e as capacidades de agir e da identidade das pessoas. Portanto, apresenta relação com o efeito permanente da atividade social e representações de linguagens pré-existentes e que estão em processo de constante evolução, uma vez que considera aspectos como, os diferentes tipos de atividades humanas, as atividades de linguagem que acontecem de forma coletiva, por meio de textos, e o fato de ser distribuídos em gêneros textuais diversos.

O principal objetivo desta corrente é apresentar como os mecanismos de produção e interpretação dos textos, compreendidos como entidades verbais, contribuem para a permanente transformação das pessoas e dos fatos sociais. Diante do exposto, faz-se necessário expormos a concepção de texto trazida pelo autor, quando ele nos apresenta que esta entidade deve ser considerada como correspondente empírico ou linguístico das atividades de linguagem de um grupo e determinada ação de linguagem, não sendo apenas uma unidade linguística, mas também comunicativa. Para ele “são essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (BRONCKART, 1999, p. 69).

O estudioso brasileiro, Geraldi (1984), trouxe colaborações acerca deste tema, quando buscou concepções que também pudessem ser relacionadas ao ambiente escolar. Em suas discussões ele ressaltou que a língua já fora concebida como a expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e mais recentemente, como modo de interação verbal. Ele e outros autores apontam que nesta última, o trabalho em prol da construção da liberdade e do contexto em uso vem sendo cada vez mais ampliado, pois a língua passa a ser entendida como atividade linguageira, quando o seu uso começa a ser considerado.

Bronckart (1999) destaca a essência dupla da língua. De um lado, foi investigado o estudo do seu sistema e do outro a estrutura e o funcionamento de seus diferentes textos em uso e foi neste aspecto que o autor desenvolveu com mais ênfase suas discussões, como percebemos quando nos apoiamos nos fundamentos do ISD. Marcuschi (2010) foi outro autor que também defendeu esta ideia quando afirmou que a língua se funda em seus usos. E que a escrita pode ser considerada tanto como uma manifestação formal como informal e indispensável dos diversos tipos de letramento.

Para este autor, a perspectiva sociointeracionista percebe a língua como fenômeno interativo e dinâmico, apresentando um caráter dialógico. Desta forma, as práticas de fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, envolvimento, negociação, funções interacionais, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Tais noções nos fazem perceber que a língua não pode ser vista como sistema único e abstrato, mas sim, como fenômeno heterogêneo, variável, histórico, social, indeterminado, dinâmico tornando-se distante a ideia de que ela possa ser transparente e determinada, pois ela não se esgota no interior do código.

Dentro e fora da escola, a língua precisa, segundo Soares (2020, p. 204), ter o texto como eixo central das atividades de letramento e alfabetização, pois “é lugar de interação – inter – ação – ação entre quem produz o texto e quem o lê”. Em situações de letramento, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e produção de textos e, ao alfabetizar, situarmos no texto a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de que os estudantes precisam para que se tornem capazes verdadeiramente de ler e escrever textos por conta própria. É nesta prática de interação, por meio do texto, que a língua se concretiza, pois esta possui uma função sociointerativa. Só se aprende a produzir textos, produzindo, estando diante de situações entre quem escreve e para quem escreve, tendo consciência do que deve ser escrito e para que escrever, pois é assim que acontece em situações reais fora dos muros da escola.

2.2 Concepções de gênero textual sob a perspectiva sociointeracionista. Por que e como utilizá-los?

Partindo da abordagem de Bakhtin (2003), consideramos que os gêneros, nomeados por ele como discursivos, são instrumentos culturais que servem de “modelos” de escrita dos textos presentes em nossa vida e que utilizamos para alcançar determinados fins comunicativos. Seriam eles, formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por aspectos relacionados ao conteúdo, à forma composicional e aos traços linguísticos, extremamente ligados aos contextos (condições e finalidades) nos quais foram produzidos. Tais noções foram resgatadas pelos pensamentos desenvolvidos pelo ISD quando afirmam que os gêneros são considerados como produtos que coexistem como atualização da linguagem, pois se acumulam historicamente entre mundos e culturas.

Para Bronckart (1999) o texto pode ser compreendido como toda produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente no que se refere à ação ou à comunicação. Assim, se um texto está inserido em um conjunto de textos ou em um gênero, este pode ser considerado como gênero de texto. Mais adiante, (2006), este mesmo autor afirma que os textos são produtos dos usos de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e que estão a nosso dispor. Diante disso, toda produção textual está diretamente ligada às escolhas que fazemos com relação aos mecanismos estruturantes, as operações cognitivas e de quais estratégias linguísticas serão mobilizadas.

Marcuschi (2002), por sua vez, considera os gêneros como produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos.

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente. Ou seja, não é um produto independente. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. Por isso, Schneuwly e Dolz (2004), concebendo os gêneros como instrumentos de interação e considerando a construção do sujeito e das suas funções psicológicas através de ações de reciprocidade entre membros de um grupo e da apropriação de objetos culturais, tais ideias influenciadas por Vygotsky, afirmam que os locutores sempre reconhecem uma prática de linguagem como instância de um gênero, funcionando este como um modelo comum que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados com as mesmas práticas de linguagem. Conforme ressaltaram Schneuwly e Dolz, ancorados nos pressupostos Bakhtinianos, (2004, p. 170), “se, a cada vez precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível”.

De uma forma geral, esses autores consideram que devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, nas quais eles possam ler e elaborar diferentes textos, pertencentes a diversos gêneros textuais, para atender a variadas finalidades, pois só a partir do domínio desses diferentes textos é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta cotidianamente. Isto porque, segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática planejada, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que um ensino sistemático é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de ler e produzir diferentes gêneros do discurso.

Nesse sentido, esses autores também consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente, aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que sejam transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. Esse trabalho didático com os gêneros, segundo os autores citados, deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em situações o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que tenham um sentido para eles, mas também deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino e aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer aprender.

Ainda segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir, dentro da sala de aula, as práticas reais de uso destes gêneros. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de “desdobramento” que faz com que o gênero sirva tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação, quanto como objeto de aprendizagem, tornando-se assim, referências. Assim, o texto abordado pelo aluno no espaço escolar retoma algumas características do gênero de referência, mas sempre será visto como uma variação desse gênero de referência, sobretudo no que diz respeito a sua função sociocomunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros que circulam socialmente e passa a ser pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) indica que os conhecimentos sobre os gêneros textuais, a língua, a norma-padrão e as diferentes linguagens, também conhecidas como semioses, precisam buscar o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, em diferentes campos de atuação humana. Considerações muito amplas, no tocante ao ensino da língua, uma vez que o documento

apresenta o que precisa ser abordado sem dar indicações de como fazê-lo, pois precisamos refletir que o estudante vai à escola para além do aprender a ler e escrever. Ou seja, é necessário considerar quais ações estão imbricadas na leitura, na escrita, na produção textual e em quais contextos tais ações estão ancorados.

Diante do exposto, vale ressaltar que o eixo da produção de textos, no documento (BRASIL, 2017, p. 121) indica o trabalho com o gênero diário, no que se refere à escrita colaborativa, através da seguinte 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.

A habilidade apresentada, no que se refere ao ensino do gênero em questão neste estudo, destaca a situação de comunicação, mas vale ressaltar que esta produção não pode agir por si só, é necessário pensar além do estilo composicional dos gêneros, em seus aspectos da interação.

Para a proposta da abordagem didática no ISD, é indiscutível que o ensino de línguas vem sofrendo modificações ao longo do tempo. Segundo Bronckart (2006), uma das abordagens inseridas neste contexto foi a utilização de instrumentos de ensino, como a elaboração de novos livros didáticos, voltados para o domínio de práticas textuais e discursivas e a construção de planos de aulas envolvendo as sequências didáticas, que buscavam o domínio da expressão escrita. Considerando tais aspectos, Bronckart desenvolveu uma abordagem de análise de textos, que se apresenta como um modelo teórico, em dois esquemas. São eles, o esquema da ação de linguagem e o da arquitetura textual. Este modelo é utilizado para aperfeiçoar as condições e características das práticas de linguagem envolvendo o desenvolvimento humano, visando conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto no que se refere ao seu funcionamento e sua organização.

Considerando estes dois esquemas de análise de textos elaborados por Bronckart (1999), compreendemos que, ao utilizá-los, é necessário, primeiramente, fazermos uma ponte entre os parâmetros do mundo físico e do mundo sócio subjetivo que contribuem para que o texto seja constituído. Segundo o estudioso, no mundo físico podemos destacar o papel do emissor/locutor, no caso do diário pessoal, do agente produtor do texto, que tem o papel de explicitar seus pensamentos, sentimentos ou fatos; o receptor/interlocutor, que será o ouvinte e leitor, neste gênero, como a produção é íntima ou pessoal, o ouvinte ou leitor será o próprio locutor, tendo seus escritos compartilhados com outros agentes, ou não; o espaço físico em

que a produção acontece e o momento de produção, em que tempo e momento histórico o texto é produzido.

Já no mundo socio subjetivo consideramos os papéis do emissor e do receptor ao qual se destina a produção e do que se trata a interação, qual o seu intuito. Neste momento também é analisado o conteúdo temático do texto, que comporta a construção composicional e o estilo a ser atribuído a ele. No diário, diferentes conteúdos podem ser viabilizados nas produções, como por exemplo, uma viagem, um passeio, uma data comemorativa, uma conversa, entre outros. Os papéis sociais de quem escreve contemplam a emissão de seus relatos ou acontecimentos de forma espontânea, e os de quem os lê, são interiorizar os conhecimentos e informações.

A segunda parte da abordagem refere-se à arquitetura textual, que foi organizada em três camadas ou níveis superpostos, interdependentes entre si, definidos, pelo autor citado acima, como folhado textual e contempla: a infraestrutura geral do texto; os mecanismos de textualização; e os mecanismos enunciativos, considerando as capacidades de linguagem necessárias e mobilizadas pelo sujeito durante a atividade de produção textual. Sendo elas: as capacidades de ação, as capacidades linguístico-discursivas e as capacidades discursivas.

A infraestrutura geral, compreende as capacidades de ação e, é composta pela organização do conteúdo temático e a estrutura em que se apresenta o texto, como forma de plano geral. Neste nível também, são considerados os tipos de discurso que segundo o autor, são compostos especificamente para cada gênero no que se refere aos recursos linguísticos, e ainda, as sequências (narrativa, explicativa, descritiva, argumentativa e dialogal), que estão relacionadas à planificação local e semiótica, ou seja, a organização sucessiva ou linear do conteúdo temático.

Na camada seguinte são enfatizadas as capacidades linguístico-discursivas, e nela encontramos os mecanismos de textualização, contemplando a conexão, que age como organizadora do texto, das frases de uma sequência e dos tipos de discursos proferidos. Além deste aspecto, são consideradas a coesão¹ verbal, realizada pelos tempos verbais atuando na organização temporal e hierárquica dos fatos e a coesão nominal que se relaciona aos temas, personagens e dão conta da progressão textual e da referência, ligadas à coerência linear ou temática do texto.

A terceira camada compreende a arquitetura textual com mecanismos enunciativos, as vozes encontradas nos textos e os modalizadores que explicitam o engajamento enunciativo

¹ A priori a coesão verbal pertencia aos mecanismos de textualização juntamente à conexão, mas em Bronckart (2019) a coesão passa a fazer parte da infraestrutura geral do texto, primeira camada apresentada acima.

em ação e que lhe conferem sua coerência interativa. Nesta última, as capacidades discursivas possibilitam o processo de escolha e articulação dos elementos utilizados.

Diante de novos instrumentos como subsídios para o trabalho dos docentes em sala de aula, o ISD procurou verificar também como esta implementação é feita e em que medida estes profissionais os exploram na realidade. Bronckart (2006) cita um estudo realizado por Canelas Trevesis (1997)² na utilização de sequências didáticas com foco na narração e na interação entre contexto de produção, planificação da narração e as condições no emprego de unidades linguísticas específicas (tempos verbais e organizadores textuais). No estudo citado, o autor percebeu um distanciamento relevante entre o planejado e a realidade, quando na ocasião, a professora enuncia seus objetivos didáticos, mas os estudantes apresentam-lhe questões referentes a outros aspectos e logo o foco da aula sofre modificações, forçando o abandono da proposta.

Segundo Bronckart (2006), problemas como estes foram encontrados em inúmeras pesquisas, causando reformulações nas orientações didáticas, pois era também necessário o interesse pelo que os professores realizavam em sala de aula, a chamada, realidade do trabalho educacional.

No tópico seguinte, discutiremos mais um pouco sobre o trabalho com o gênero diário pessoal e como este pode promover momentos eficazes de produção de textos.

2.3 O diário pessoal e suas ramificações como objeto de ensino da produção textual

A produção textual vai além da escrita de um gênero. Nesta atividade estão envolvidas algumas ações que o enunciador precisa considerar. A produção é interação e se faz junto ao leitor. Ou seja, uma vez que estamos escrevendo para alguém, o nosso interlocutor, está participando de todo movimento de produção. Por isso, a produção está ligada aos outros eixos da língua: leitura, oralidade, escrita e análise linguística. E tais eixos estão interligados, não podemos pensá-los em separado.

Durante uma produção textual, é preciso planejar, editar o texto e não apenas pensá-lo como objeto atividade linguística, mas considerar a abordagem situada para produzir, portanto, nesta tarefa, devemos ir além do identificar, considerando os usos dessa ação de linguagem. Por exemplo, o produtor não precisa saber o que é um verbo para utilizá-lo.

As ações que implicam toda e qualquer produção textual são constituídas pela pré-produção de texto (ato de planejar), o início da produção (os primeiros passos que devemos

² CANELAS TREVESIS, S. (1997) *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Tese de Doutorado, Universidade de Genebra, FAPSE.

dar), a produção propriamente dita, e a consolidação da escrita (construção do texto). Ao final, está o processo de revisão e análise dessa escrita, visando uma possível reescrita.

Para Schneuwly (1988), as ações de linguagem no tocante à produção de texto, na perspectiva dos gêneros discursivos, são desenvolvidas por operações mentais realizadas em três níveis: a) a base de orientação, que envolve as condições de produção, especificamente, o objetivo, os destinatários e o conteúdo); b) o planejamento do texto, ato que faz com o enunciador pense e planeje como irá organizar os conteúdos, ou seja, o que e como dizer; e o último nível, c) a textualização ou processo de organização linear do texto, que compreende transformar em texto o que foi preparado ou pensado.

O autor nos chama a atenção para o fato de que estes três níveis não podem se dar por acabados ou completos na finalização de um texto, pois, é necessário, que o enunciador seja levado ou tenha a consciência de que é necessário voltar ao texto para saber se os pontos elencados foram contemplados. Este trabalho em sala de aula, precisa ser bem conduzido pelo professor a ponto de fazer com que os estudantes compreendam e tenham domínio sobre o processo de escrita.

Quando falamos em produção de texto, muitas vezes vem logo ao nosso pensamento a escrita, mas sabemos que a produção de um texto pode se dar tanto na modalidade escrita, como na modalidade oral. Por muitos anos, o ensino da oralidade foi deixado de lado, mas temos atualmente cada vez mais estudiosos que se debruçam sobre esta tarefa a fim de engrandecer o papel dela em nossas realidades.

O encontro entre a língua falada e a língua escrita está presente em textos produzidos por alunos de todas as etapas de ensino, e, no Ensino Fundamental não é diferente, por isso sentimos a necessidade de ampliarmos nossos estudos e discussões acerca das modalidades oral e escrita no que se refere ao ensino da produção textual. Para Marcuschi (2010), tais práticas de fala e escrita devem sempre ser associadas aos usos cotidianos. E nas relações entre elas, ao longo do tempo, a escrita acabou por se encontrar em uma situação de prestígio em relação à fala, pela maneira como registra as atividades sociais de letramento.

Segundo Costa (1996), a linguística contemporânea, no entanto, tem priorizado a língua falada por motivos diversos, como por exemplo, o fato de que todas as sociedades humanas das quais temos conhecimento, são capazes de utilizar a fala, mas nem todas possuem a escrita. Cabe ressaltar que, mesmo a fala caracterizando o homem (assumindo o papel de falante, interlocutor), uma modalidade não se sobrepõe à outra. E que a escrita não é simplesmente a representação da fala. As duas são práticas de uma mesma língua, possuem características diversas, mas não conjecturam dois sistemas diferentes.

Marcuschi (2010) apresenta suas contribuições acerca de uma relação de contínuo existente entre a fala e a escrita, para ele

o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p. 42).

No trabalho com a oralidade e a escrita, o texto representa um objeto a ser retrabalhado com o objetivo de ensino da escrita, é importante salientar que escrever é também reescrever. Em se tratando de texto oral, isto não se dá da mesma forma. Uma vez que pronunciamos a palavra, esta não poderá ser revertida, pois o caminho e o resultado fazem parte de um todo. Assim, é indispensável que haja uma preparação para a fala. “A escrita deve ser corrigida no final; o texto, durante muito tempo provisório, é o instrumento de elaboração do texto definitivo [...] a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004:112).

Uma forma de compreendermos como a nossa linguagem se comporta é observando o texto escrito. Na oralidade, o objeto produzido permite ser analisado, por exemplo, através da gravação, pois tanto como produtor, como ouvinte podem escutar novamente e até fazer comparações entre falas.

Marcuschi (2007) afirma que falamos mais do que escrevemos. Desta forma, a criança já entra na escola falando e usando com propriedade a sua língua materna. A escola não ensina apenas a estrutura da língua e sim, a língua em seus usos. Neste caso, quando o aluno lê o que está escrito ele não está realizando de fato a oralidade, mas sim oralizando a escrita. Por isso, destacamos a importância de trabalhar atividades que contemplem as duas modalidades de forma pontual e objetiva para que os novos produtores de textos sintam mais segurança em utilizar os termos que vão se adequar a cada situação. Estas atividades estão longe de serem alcançadas, se diferentes estratégias diferenciadas não forem planejadas e propostas em sala de aula, desde que o gênero seja percebido como ponto de partida.

Foi pensando nestas estratégias que planejamos organizar nossa sequência didática, como pode ser vista nas seções seguintes, através de atividades compostas por momentos de uso da oralidade e da escrita, nos quais os estudantes possam participar efetivamente e para que tenham posse de mais subsídios nos momentos de produção.

A BNCC (BRASIL, 2017) defende a relação entre a fala e a escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, estabelecendo semelhanças e diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados aos gêneros em questão.

Diante da diversidade de gêneros do discurso e considerando as inúmeras formas de interação social que a vida cotidiana nos apresenta e a tecnologia ganhando cada vez mais espaço, muitos trabalhos e atividades escolares fazem com que as pessoas se distanciem e não conversem mais sobre suas vidas com familiares e amigos. Os educandos, por sua vez, encontram em seus professores um refúgio de escuta. As crianças, principalmente as dos anos iniciais, apresentam uma necessidade muito grande de serem ouvidas, de relatarem fatos de suas vidas pessoais relacionados a muitas questões. Este fato se torna ainda mais evidente em um período de calamidade mundial como o que ainda estamos vivenciando, causado pela Covid-19. As crianças ficaram praticamente dois anos afastadas do ambiente escolar obedecendo ao distanciamento e o isolamento social defendido, de forma sábia, pelas autoridades sanitárias, evitando maiores danos.

Esta situação, inegavelmente, trouxe muitas dificuldades ao aprendizado e à construção do conhecimento de muitos estudantes, assim como suas necessidades de socialização, salientando que nem todos tiveram acesso às aulas online disponibilizadas nas redes públicas e particulares de todo o país. Tais indagações podem ser percebidas nos resultados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Unibanco em abril de 2021, ao estimarem que o percentual de dificuldades de aprendizagem pode subir de 50% (nível já atingido antes da pandemia) para até 70% com o ensino na modalidade remota. Esses dados indicam que crianças com até 10 anos de idade apresentarão dificuldades importantes com relação à leitura e à compreensão de textos considerados simples, ao ingressarem no 5º ano do Ensino Fundamental.

O estudo também apresenta um levantamento feito pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, nos dois primeiros meses do referido ano, no qual demonstra o resultado de 3.672 secretarias municipais de Educação. Dentre elas, 91,9% funcionaram apenas por meio de ensino remoto, enquanto 8,1% adotaram o ensino híbrido, caracterizado por atividades presenciais e não presenciais. Tais secretarias citaram como maiores e principais desafios, o acesso dos estudantes às redes de internet e a infraestrutura escolar.

O tempo médio dedicado pelos estudantes brasileiros às atividades escolares na pandemia, também foi alvo do estudo, mencionado pelo Instituto Unibanco. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), o tempo médio dos estudantes com idades entre 6 e 15 anos, era de 2,37 horas por dia útil. Os adolescentes de 16 e 17 anos, por sua vez, destinaram mais horas à educação, porém tinham índices maiores de abandono, o que ocasionaria em menor tempo médio. Outra constatação importante é que os jovens de família de maior renda passaram significativamente mais tempo em média (3,33 horas em aula ou atividades escolares) do que os mais pobres (2,03 horas), o que demonstra que a pandemia deve mesmo ter impactos muito preocupantes no agravamento da desigualdade social.

Queiroz, Souza e Paula (2021) desenvolveram uma pesquisa com o intuito de analisar como foi a mediação dos pais e/ou responsáveis com relação às atividades remotas dos filhos em fase de alfabetização (processo de apropriação da leitura e da escrita), quais impactos desta realidade na aprendizagem dos educandos e as maiores dificuldades enfrentadas pelas famílias. Na ocasião, aplicaram um questionário, via plataforma digital, aos pais de quinze estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Horizonte - Ceará. Os dados apontaram que 20% dos estudantes não acompanham com frequência as orientações fornecidas pela escola, 40% citaram problemas tecnológicos e outros 40% indagaram sobre a falta de interação do estudante com o ambiente escolar. O primeiro percentual demonstrado na pesquisa nos parece relativamente pequeno, mas diante da realidade nacional é salutar afirmar que este condiz com um número muito mais expressivo da população que vem enfrentando problemas relacionados ao período pandêmico. Os autores apontam como evidências da investigação um risco com relação à aprendizagem das crianças e a necessidade da criação de políticas que planejem estratégias que possam amenizar a realidade educacional vivenciada.

Vale ressaltar que além dos problemas apresentados, sem a interação com outras crianças na escola e até mesmo entre os familiares, os momentos de conversa com outras pessoas e os relatos que sempre existem dentro da escola, entre professores e alunos, tornou-se uma experiência praticamente inexistente, neste período.

Diante da realidade, o nosso estudo traz uma oportunidade de interação entre professores e alunos e entre alunos, podendo abranger a atividade para os membros que constituem os lares em que residem estes estudantes, uma vez que possibilita a escrita e a produção de textos que, a priori, poderia ser pensado apenas como atividade escolar.

Tais considerações, de certa forma, já respondem ao nosso questionamento a seguir: diante de uma gama tão abrangente de gêneros a serem trabalhados, por que decidimos investir justamente no diário pessoal? Será que este não seria um gênero complexo para ser

trabalhado com esta faixa etária? Já nos primeiros momentos de construção do estudo percebemos que acertamos na nossa escolha, pois apostamos que esta seria uma ótima oportunidade que faltava para os estudantes.

Assim, pensamos uma sequência didática (SD) voltada com foco neste gênero para que neste espaço de produção, as crianças tivessem a palavra, sendo condutoras de seu processo de aprendizagem, registrando suas vivências e motivações. Nas ideias de Geraldi (1997), a criança não escreverá o que queremos que ela escreva, e trazendo este novo, deixará de ser reprodutora para se tornar produtora de texto, e conseqüentemente agente pensante.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 150) os gêneros nascem da situação. Não é descrito e nem ensinado, é aprendido pela prática da linguagem escolar, na situação, na interação. “Conversam com seus pares sobre sua família, contam acontecimentos vividos de maneira sofisticada, discutem problemas de sua época, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada e persuadem seus pais com estratégias sutis”.

A partir da prática de exploração do gênero, as crianças poderão relatar acontecimentos vivenciados na escola, um passeio feito em família, uma experiência de um final de semana na casa de parentes, entre outros. E a docente terá subsídios ricos para exploração de seus objetivos com sua turma, explorando as possibilidades que a sequência didática pode oferecer. Além disso, neste processo, poderemos conhecer o que as crianças têm a nos dizer, não estaremos apenas preocupados com a forma final do texto produzido, mas no desenvolvimento de todo processo vivenciado.

Certamente, a produção textual se transformará em atividades motivadoras e significativas de interesse das crianças. Pensando também nas crianças mais tímidas e introspectivas com dificuldades em relatar fatos de suas vidas, que poderão, através do gênero, transmitir suas emoções e opiniões, sem que se tornem públicas.

Um dos gêneros da literatura autobiográfica, o diário, é utilizado para registros de acontecimentos cotidianos a partir de um ponto de vista pessoal e pode ser elaborado por meio do registro de sentimentos, fatos, lembranças/memórias, anotações ou conversas, entre outros. Por esse motivo, possui um caráter intimista e confidente. No que se refere aos aspectos tipológicos dos gêneros, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o diário pertenceria à ordem do relatar – agrupamento que comporta os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Via de regra, na escrita deste gênero, podemos encontrar alguns elementos específicos como: o local e a data em que foi produzido; um vocativo, sendo o mais comum deles: Querido diário; o desenvolvimento, que é o assunto a ser abordado; uma despedida ou

saudação e a assinatura do produtor, mas por seu caráter pessoal, pode ou não conter todos estes elementos.

Pozzani e Steffler (2016, p. 9) afirmam que

O diário é considerado um gênero discursivo, pois promove a reflexão individual, com características próprias e funções específicas, sendo ainda uma ferramenta de transformação utilizada em diferentes esferas sociais, como acadêmica, literária, religiosa, cotidiana, escolar. E o diário íntimo/pessoal, da esfera cotidiana, é um subgênero assim como o diário de leitura, diário de viagem, diário de bordo e outros.

Diante das transformações da sociedade e o avanço das descobertas tecnológicas, percebemos que um gênero se modifica e origina outros e o mesmo ocorreu com o diário pessoal. Segundo Melo e Barbosa (2007), o diário, na forma escrita no papel, sendo aprimorado através de figuras, fotos e desenhos, em algumas situações, deu lugar ao *Blog*, gênero também escrito, mas encontrado em ambientes virtuais, que possibilitam outras ferramentas que são incorporadas, como por exemplo, os materiais sonoros que podem ser anexados à página virtual, assim como o registro de troca de mensagens entre interlocutores.

Mais recentemente, outro gênero foi originado do primeiro, estamos nos referindo ao *Vlog*, característico da modalidade oral, através de áudio, este tipo de texto, vem ganhando espaço nas redes sociais, pois seus produtores relatam vivências e experiências através das plataformas e interagem com seus interlocutores em tempo real. Assim, leitores/navegadores deixam suas opiniões sobre as mensagens postadas ou sobre qualquer outra temática, uma vez que o espaço é aberto.

Desta forma, compreendemos que o *Blog* e o *Vlog* assumem de uma maneira marcada o discurso do outro no seu interior através de *links* e comentários dos receptores e a estrutura textual fundamenta-se no diálogo, entendido como troca de turnos. Bakhtin (1992) já falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro criando novos. Percebemos o exemplo do diarismo, historicamente íntimo e privado e que vem a público/publicitário ganhando um novo status e assumindo um caráter multimodal.

Cavalcante e Beth Marcuschi (2007, p. 129) afirmam que o que caracteriza o texto como determinado gênero é a função sociocomunicativa que este desempenha e não apenas a sua estrutura composicional.

Então, o estilo que o diário irá assumir vai depender do acordo feito em sala de aula. E ele assume a sua identidade diante deste acordo na interação. As autoras citam estudos indicando que “a fala e a escrita são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais e, por isso, não devem ser tratadas de maneira estanque e

dicotômica. Trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Uma vez que o texto se materializa como processo, estamos tratando de uma atividade mediada pelos atores sociais que interagem com ele. É perceptível que ele é a todo o momento construído e funciona através do trabalho conjunto entre produtores e receptores, o que podemos chamar de coenunciadores, nas situações reais de uso da língua, pois, eles são estáveis, mas não estáticos.

No próximo capítulo, discutiremos sobre o uso da SD no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere à escrita.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Neste capítulo, apresentaremos como o modo de organização do trabalho pedagógico em específico, a sequência didática, favorece o ensino da escrita e da produção textual, através do gênero escolhido como destaque no estudo.

3.1 A sequência didática no trabalho com o gênero textual

As formas de organização do trabalho pedagógico se constituem como diferentes intervenções didáticas utilizadas pelo docente. Entre elas, ressaltamos a sequência didática que é o objeto deste estudo, as sequências de atividades e o projeto didático. O intuito em discutir sobre estas três formas é apresentar suas similaridades e diferenças, pois, muitas vezes, são consideradas por docentes como propostas semelhantes de ensino.

Iniciemos nossa explanação trazendo algumas considerações acerca da Sequência de atividades. A nosso ver, esta proposta de ensino parte de uma iniciativa do professor e pode ser considerada como atividades elaboradas com determinados objetivos sobre uma temática ou conteúdo programático. Desta forma, podem ser pensadas através de um ou mais gêneros textuais.

O projeto didático, por sua vez, parte tanto do interesse do docente como dos estudantes, diante de uma temática. A partir daí, são elaborados objetivos específicos para uma ação em torno de um problema buscando a resolução através de um produto ao final do processo. Segundo Nery (2007), ao trabalharmos com projetos didáticos, estamos à procura de um produto final, por meio de objetivos claros, pensando no tempo a ser destinado, na divisão de tarefas e, ainda, numa avaliação final em função do que se pretendia. Tal tarefa deve ser realizada através do compartilhamento com cada estudante, que necessita de autonomia e responsabilidade coletiva para o desenvolvimento das ações.

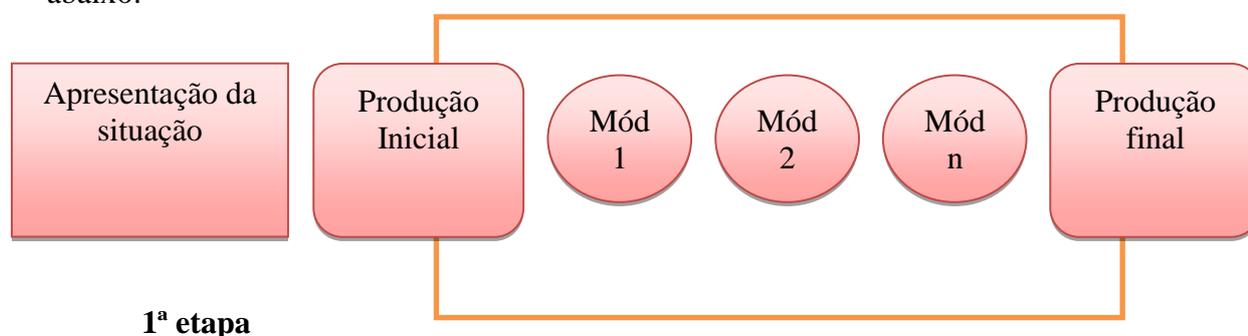
Enfim, trazemos à tona as discussões sobre a proposta escolhida utilizada na pesquisa, como já foi explicitado, correspondente à sequência didática. Muitos autores discutem sobre tal proposta e nosso viés parte do pressuposto dos autores da Escola de Genebra, quando afirmam que é possível pensar a SD por meio do ensino da escrita e da expressão oral em situações dentro e fora da sala de aula. Para que os alunos se apropriem das noções e instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento de suas capacidades em situações de comunicação faz-se necessário que estejam integrados em contextos precisos de produção, por meio de atividades múltiplas e variadas. E a SD tem este propósito, pois nos mostra uma

forma precisa de trabalharmos, auxiliando os estudantes para que dominem um gênero. Nesta ocasião, a fala e a escrita são permeadas em situações diferentes de comunicação.

Segundo Bronckart (2006), as SDs se configuram em um nível de trabalho prescrito, pois vai se constituindo durante seu processo de elaboração como uma representação do que vem a ser executado. O trabalho real, por sua vez, é a situação concreta, entre a atividade do professor e os processos de aprendizagens e suas relações com os saberes, por parte dos alunos, portanto, compreende tudo, até o que não foi realizado, mas planejado. Compreendemos que, mesmo sendo um trabalho prescrito, este se realiza e se transforma diante de cada realidade escolar à sua maneira e pode assim, sofrer alterações durante a sua realização. Afinal, ainda que a apresentação da situação seja planejada com antecedência, o planejamento dos módulos só se efetiva depois da primeira produção. Portanto, são flexibilizados, a depender das especificidades de cada turma.

Corroboramos essa ideia do autor quando ele defende que as interações entre alunos e professores são imprescindíveis na atividade educacional, ou seja, na compreensão do trabalho real do professor, no funcionamento real da turma, deixando de lado a ideia do professor como centro do conhecimento e da interação.

No estudo, decidimos eleger o trabalho com a SD elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) que apresentam um esquema em quatro etapas como pode ser visto abaixo:



A primeira etapa foi denominada por estes autores como apresentação da situação. Nela é feita uma descrição detalhada do que a turma irá desenvolver durante o processo de estudo do gênero textual escolhido. Esta fase prepara os estudantes tanto para a primeira tentativa de produção do gênero como para busca pela efetivação da proposta na produção final, que se dá na última etapa. Por isso, ela é considerada como a parte mais importante da investigação. Assim, o docente deve apresentar, explicar, discutir, expor a melhor forma para que seja compreendida a situação de comunicação da qual os envolvidos irão se debruçar.

Todos os aspectos relativos aos parâmetros do contexto de produção devem ser discutidos, a exemplo dos interlocutores do texto, ou seja, os destinatários para quem estão

sendo elaboradas tais produções; a forma de texto que será assumida, se serão utilizados áudios, vídeos ou na forma escrita. Outro aspecto importante trata da participação na produção, se será individual, em grupo, terá a participação dos pais ou da comunidade escolar; quais os conteúdos que serão abordados, qual o nível de interesse destes, para os novos produtores de textos.

Portanto, vale ressaltar que com o nosso estudo, as produções dos alunos poderão ser analisadas em busca de resultados mais ricos e detalhados de como desenvolver as etapas subsequentes da sequência didática. Tão logo nos primeiros resultados, os envolvidos estarão de posse de materiais com informações e elementos em busca da condução de uma boa aprendizagem.

2ª etapa

Na segunda etapa da SD, denominada como produção inicial, são apresentados os conhecimentos dos estudantes sobre aquele contexto de produção em um primeiro texto. Levando-se em consideração que a etapa primeira tenha oferecido as condições necessárias para a elaboração do texto, na segunda, os estudantes não se encontrarão em situação de insucesso, pois como os autores explicitam, eles “são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (p. 101). Vale ressaltar que esta primeira produção não precisa ser completa e fidedigna ao gênero em questão, pois é a partir dela que o docente irá refletir sobre suas formas de atuação e intervenção durante o percurso de estudo. Este momento torna-se ideal para um refinamento, modulação e adaptação da SD diante das reais capacidades dos alunos. Estes estarão cientes dos conhecimentos que já possuem acerca do gênero e os que ainda precisam desenvolver, embora esta tarefa ainda seja complexa para os estudantes, na etapa do Ensino Fundamental I, esta produção pode ser considerada como uma avaliação inicial ou formativa dos conhecimentos que os estudantes já possuem. Segundo os autores “o professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino” (p. 102).

3ª etapa

Os módulos constituem a terceira etapa da SD. Neles serão trabalhadas as dificuldades encontradas na primeira produção e, assim, são disponibilizados os instrumentos que os alunos necessitam para a superação dos conhecimentos sobre este gênero. Os autores que

embasam nosso estudo afirmam que “o movimento geral da SD vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (p. 103). E a complexidade é trazida novamente à tona no momento de produção final, que será abordada na próxima etapa.

Mas antes de ingressarmos na explanação do que consiste a última etapa da SD, consideramos de extrema importância discutir um pouco sobre algumas questões que podem ser trabalhadas com mais afinco nas atividades pensadas na etapa 3.

Toda sala de aula é composta por heterogeneidade. E no trabalho com a produção de texto, sejam eles orais ou escritos, esta diversidade fica mais evidente. Diante disso, os autores chamam a nossa atenção para o trabalho com problemas de diferentes níveis. Como por exemplo, faz-se necessário formular uma imagem do destinatário, os alunos precisam ter ciência de quem receberá aquele texto, assim como qual a finalidade em produzi-lo e qual a posição como autor ou locutor diante daquele texto. Com relação aos conteúdos, como fazemos para elaborarmos; como podemos planejar aquele texto, pensando na finalidade e no destinatário; e por fim, quais meios serão utilizados para que o texto seja realizado, quais linguagens serão mais eficazes, qual vocabulário será utilizado, como o texto deve ser organizado.

Outro aspecto importante a ser levado em conta é a variedade de atividades a serem disponibilizadas durante o estudo. Neste momento é indispensável que o docente alterne e diversifique os exercícios, propondo-os em grupo, em dupla ou individualmente, assim como, variando os modos de trabalho. Estes podem contar com observação e análise de textos: sendo eles completos ou apresentados por partes, podemos destacar a comparação entre vários textos do mesmo gênero ou gêneros diferentes. Outro aspecto a ser levado em consideração são as tarefas simplificadas de produção de textos, como por exemplo: o descarte de problemas de linguagem, a reorganização de um conteúdo narrativo para um explicativo, a inserção de uma parte que falta num texto dado ou a revisão de um texto a partir de critérios. Por fim, a elaboração de uma linguagem comum aos envolvidos: nos momentos em que podem falar, comentar, criticar, melhorar os textos, a partir de critérios explícitos.

Diante disso, podemos perceber que os alunos serão levados a aprender a falar sobre o gênero e poderão capitalizar suas aquisições, utilizando uma linguagem técnica que pode ser compreendida pela turma, pelo professor e por outros agentes que também utilizarem este gênero. Isto se dá através de atitudes reflexivas, nas quais os conhecimentos permitem a possibilidade de revisão do próprio texto ou até mesmo um planejamento mais adequado do que devemos fazer em uma produção oral. A importância em se registrar por meio da

elaboração de listas com novos vocabulários e regras, estas seriam como um resumo do que foi adquirido ao final dos módulos.

4ª Etapa

A quarta e última etapa de uma SD é o momento de efetivação da atuação dos alunos, conhecida como produção final, acerca do gênero trabalhado. Nela, eles põem em prática os conhecimentos adquiridos durante a vivência. Alguns questionamentos podem ser levantados: o que eu consegui aprender? O que me resta fazer? Esta etapa serve para o controle e a regulação dos atos de produtor, revisor e na reescrita do texto. Aqui, poderão ser analisados os progressos realizados.

Ao docente, ficam subsídios de investimentos nas aprendizagens, e se achar necessário, pode realizar uma avaliação do tipo somativa, pois, as constatações produzidas ao final dos módulos podem servir de apoio nesta atividade. É salutar que “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (p.107). O professor também pode elaborar uma grade avaliativa que permite centrar a sua intervenção focando em pontos específicos, esperando que os alunos tenham aprendido. Este instrumento tem a função de “não só avaliar num sentido mais estrito, mas também para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados” (p.107).

Agora que tratamos das partes de uma SD quais seriam suas finalidades e objetivos? A partir das discussões dos autores supracitados, percebemos que a SD é capaz de preparar os alunos no domínio de sua língua em situações diversas, através de bons instrumentos, a fim de melhorar suas habilidades em escrever e falar; desenvolver uma consciência sobre o seu comportamento linguístico; e, fazer com que os aprendizes tenham uma representação da escrita e da fala em situações complexas, como fruto de uma lenta elaboração, levando-os a perceberem que o aprendizado não se dá de um dia para o outro, de uma aula para outra.

A SD foi pensada sob a perspectiva construtivista, interacionista e social “que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (p.110). É de suma importância que o docente analise as produções apresentadas pelos estudantes relacionadas aos objetivos propostos e considerando as características do gênero abordado. Por isso, as atividades planejadas para constituírem os módulos devem seguir uma ordem coerente.

Assim como qualquer conjunto de atividades “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (p.127), desta forma, o docente

precisa fazer escolhas e não pode estipular um tempo fechado para a realização, pois o processo dependerá dos objetivos e de como a sua turma receberá a proposta. Os autores chamam a nossa atenção quando retratam que “para adaptar o trabalho à realidade da turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados” (p.128).

Na seção seguinte, apresentaremos o nosso percurso metodológico, mais especificamente, como nos organizamos em busca da coleta, análise e discussão dos nossos resultados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, apresentaremos os caminhos que trilhamos para obtenção dos dados da pesquisa, na qual procuramos investigar quais avanços e dificuldades registrados no desenvolvimento de uma sequência didática do gênero diário pessoal com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de João Pessoa, na Paraíba. Nas linhas que seguem, detalharemos o percurso, caracterizando os colaboradores, os instrumentos e os procedimentos de geração, coleta e análise de dados utilizados no estudo.

4.1 Metodologia de investigação

O ensino de Língua Portuguesa, conforme o documento oficial, BNCC (BRASIL, 2017) deve considerar os conhecimentos pautados nos gêneros textuais e nas diferentes linguagens, denominadas semioses, necessita de viabilidade buscando o desenvolvimento das mais diversas capacidades envolvendo as práticas de tratamento das linguagens. Tais colocações reafirmam a complexidade do ato de ensinar e nos faz refletir sobre o protagonismo do professor em como guiar o processo educativo o qual lhe foi confiado.

Uma base teórica da Linguística, que frisa esta ideia de protagonismo, é a Linguística Aplicada. Segundo Lopes, Salles e Pallú (2018), ela já foi considerada como uma subárea dos registros linguísticos, responsável pela aplicação de teorias da disciplina mãe no ensino de línguas, para preencher lacunas entre as conquistas da Linguística e as práticas de sala de aula. Desta forma, era vista como a aquisição de uma segunda língua. Foi por volta dos anos 80, que esta vertente se tornou independente da Linguística. Segundo os autores, podemos destacar a emancipação da linguagem, o lugar do aprendiz e o linguista aplicado consciente do poder que a linguagem tem.

Portanto, pensar nesta linha de investigação é também pensar no ensino e no processo. E as pesquisas que almejam contribuições aos processos teórico-metodológicos são consideradas como Pesquisa Aplicada. Este é o caso da nossa investigação, pois ela trata do estudo voltado para a práxis, ou seja, para as práticas de uso da língua, nas relações entre o ensino, a formação inicial e continuada do docente e a aprendizagem dos estudantes.

Conforme já explicitamos na parte introdutória do estudo, procuramos compreender como as ações realizadas com a docente iriam impactar nas produções e aprendizagens dos estudantes, por isso optamos pela pesquisa de caráter qualitativo interpretativista, de natureza colaborativa, conforme Zeichner (1993), pois a professora participou ativamente de todo processo. Período que foi desde a elaboração da sequência didática, através de reuniões de

estudo teórico sobre o tema, análise, reflexão e planejamento de sequências didáticas até a aplicação, interpretação e discussão dos resultados obtidos, comparando as produções iniciais, os módulos, que são as atividades, e as produções finais dos alunos. Desse modo, a quantidade de aulas destinadas à aplicação da sequência didática foi organizada de acordo com a rotina e disponibilidade da professora e as necessidades da turma, considerando o período da pandemia, causada pela Covid-19. Vale ressaltar, que no início do ano letivo, as aulas ocorreram exclusivamente por meio digital (aulas remotas) e, no período de aplicação do estudo, de forma híbrida, ou seja, tanto pelas plataformas digitais como no modo presencial. Portanto, a nossa SD foi aplicada no modo presencial.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 72), neste tipo de pesquisa “o objeto é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante”, pois não há apenas uma descrição do ambiente pesquisado, mas a proposta de mudanças. Segundo os autores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o contato inicial com as sequências didáticas propicia aos professores condições de elaborarem e aplicarem outras sequências por conta própria.

4.2 Caracterizando a instituição de ensino

A escola escolhida como sede para nossa investigação está situada no Bairro de Mangabeira 1, da capital Paraibana. Tem boa e ampla estrutura física com salas de aula grandes e arejadas, um corpo docente numeroso que atua sob a orientação de uma equipe de especialistas composta por direção administrativa, direção pedagógica, psicóloga, supervisoras de ensino e a professora do AEE (Atendimento Educacional Especial), além dos funcionários da cozinha, limpeza e portaria. No ano vigente do estudo, a instituição atendia em torno de mil estudantes, organizados nos turnos da manhã e da tarde e distribuídos em turmas da Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Podemos destacar que, no geral, a comunidade escolar não é considerada carente de elementos básicos para sobrevivência, mesmo atendendo a estudantes de classe média baixa. Esta comunidade é bem participativa e atuante nas atividades propostas aos alunos, durante o ano letivo.

4.3 Colaboradores da pesquisa

No quadro 1 abaixo, apresentaremos algumas informações sobre a docente, e posteriormente, trataremos sobre sua turma (Quadro 2), especificamente com as informações coletadas pela docente durante atividades diagnósticas, anteriores à pesquisa, no que se refere

aos níveis de leitura e escrita de seus alunos. As informações são referentes aqueles escolhidos para terem suas produções analisadas, ou seja, os estudantes que participaram de todos os momentos presenciais vivenciados durante o estudo.

QUADRO 1: DADOS DA PROFESSORA COLABORADORA				
Formação	Idade	Tempo de serviço	Instituição	Especialização
Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Coordenação e Supervisão.	47 anos	9 anos (Todos na escola pública)	UFPB	Psicopedagogia institucional pelo CINTEP.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

QUADRO 2: DADOS DOS ALUNOS				
Alunos		Idade	Nível de leitura	Nível de escrita
Grupo 1	Felipe	9	Leitor fluente	Alfabético
	Miguel	9	Leitor de palavras	Silábico Alfabético
Grupo 2	Caio	8	Leitor fluente	Alfabético
	Danilo	8	Leitor fluente	Alfabético
	Lucas	9	Leitor fluente	Alfabético
	Luan	8	Leitor fluente	Alfabético

Fonte: Dados da pesquisa, obtidos por meio dos registros da docente (2021).

Conforme já expomos, nossa pesquisa visou desenvolver uma intervenção didática em parceria com a docente através do gênero diário pessoal em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2021 e fomos motivadas pela busca por diferentes estratégias que viabilizem o ensino e a aprendizagem da produção de texto em sala de aula. Vale ressaltar, que a aplicação se deu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, da Plataforma Brasil, conforme o parecer de numeração: 5.002.649.

Adotamos como critério de escolha da docente, a disponibilidade em contribuir com o estudo, após a apresentação da proposta na instituição de ensino. Já o ano/série escolhido, representa uma turma subsequente ao ciclo de alfabetização que, atualmente, está direcionado aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Esta turma, segundo a docente, apresentava boa

participação nas atividades aplicadas remotamente e obtinha uma frequência satisfatória nas aulas presenciais.

No primeiro contato com a professora, ela nos informou que a turma era composta por 33 (trinta e três) estudantes, com idades entre 7 (sete) e 11 (onze) anos. Destes, 15 (quinze) eram meninas e 18 (dezoito), meninos. A maioria proveniente de áreas próximas à escola e, alguns residentes em bairros vizinhos. Segundo a docente, a turma correspondia bem às atividades propostas através das plataformas digitais e/ou atividades impressas disponibilizadas pela escola. Durante o período, ainda crítico, da pandemia da COVID-19, visto que, esta etapa da pesquisa foi realizada no ano de 2021, a turma havia sido dividida em dois grupos, para participarem das aulas presenciais. Do total de estudantes, uma média de 8 (oito) deles fizeram parte do primeiro grupo, e, 9 (nove) constituíram o segundo. O quantitativo restante não teve autorização dos pais para o retorno ao presencial e continuaram assistindo às aulas de maneira remota. Nestas aulas online, a professora planejava atividades conforme o seu plano de ensino anual e não aplicava as atividades da sequência didática, então postava no grupo de *WhatsApp*, às segundas-feiras, um bloco de atividades referentes à semana toda e diariamente dava suporte para realização, aos estudantes que apresentassem alguma dúvida. Desta forma, optamos por discutir e analisar as produções textuais de seis crianças que participaram de todas as etapas e momentos (dias) da sequência, no modo presencial.

No quadro 3 abaixo podemos entender como a docente organizou a rotina de aulas presenciais com os dois grupos:

QUADRO 3: ROTINA DAS AULAS PRESENCIAIS
Boas-vindas!
Conversa inicial sobre o final de semana ou semana anterior.
Resgate dos aspectos sobre o gênero trabalhado e distribuição das atividades a serem desempenhadas, a partir de aula expositiva para o grande grupo e depois reforçando as informações de forma individual.
Utilização de estratégias de antecipação sobre o conteúdo a ser abordado, através do título ou imagens, antes da leitura dos textos ou apresentação dos vídeos (capa de livro, atividade impressa ou tela do notebook, quando trabalhava com vídeos).
Solicitação da professora aos estudantes, que ainda não dominassem a leitura, que a acompanhassem, usando o dedo como cursor, depois repetia a leitura do texto a quantidade de vezes considerada suficiente para maior e melhor compreensão de todos.

Discussão sobre o tema abordado, o conteúdo e sobre o gênero que estava sendo veiculado, destacando suas características composicionais, estilísticas e função social.
Aplicação das atividades planejadas, adequando à realidade da turma. A professora apoiava a realização e era muito solícita aos alunos.
Aplicação da sequência, na maior parte das aulas, nos dois primeiros horários (antes do recreio), em poucos dias estendida até após, conforme andamento da turma. Quando necessário, o horário foi estendido por mudança no calendário de aplicação da SD.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A partir de tais informações, podemos apresentar os procedimentos para a obtenção dos dados.

4.4 Procedimentos utilizados para a geração e coleta de dados

A geração e coleta de dados foram desenvolvidas em quatro etapas: 1) Entrevista inicial com a docente; 2) Reuniões de estudo e planejamento; 3) Aplicação da sequência didática, e 4) Entrevista final com a docente. As etapas serão apresentadas nas linhas abaixo.

Inicialmente, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada com a docente, para conhecer um pouco sobre a sua prática, sem observação prévia de suas aulas.

A intenção foi fazer, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 128), “com que a entrevista ganhe uma dimensão de espontaneidade e flua como uma conversa descontraída”, pensando na assimetria, muitas vezes existente, entre os interlocutores. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o entrevistador seria mais familiarizado com o tema e o entrevistado, por não ter muita familiaridade com o tema ou com a própria situação de fala, poderia sentir-se mais retraído.

Através da entrevista, buscamos identificar se a docente costumava trabalhar com procedimentos didáticos diversificados, mais especificamente com a sequência didática e sob quais perspectivas a abordava. A seguir, apresentamos o modelo didático da sequência proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e discutimos se ela tinha alguma familiaridade com tal. Escolhemos trabalhar com a proposta destes autores, conforme já foi discutido no capítulo 3, por considerarmos que eles apresentam esta forma de trabalho de maneira mais organizada e completa, proporcionando ao docente, oportunidades de construir novos conhecimentos e perspectivas de maior aproveitamento da sua ação em sala de aula, assim como maiores chances de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Os momentos de estudo e planejamento da sequência todos realizados com a professora, detalhados a seguir, constituíram-se como de grande valia para o processo para que pudéssemos nos aprimorar sobre o modelo de ensino, proposto pelos autores de Genebra, e como deveríamos adequar à realidade da turma. Conforme exposto acima, todo processo foi vivenciado junto à docente, para compreendermos como as ações desempenhadas por ela contribuiriam nas produções das crianças.

Veremos abaixo o quadro 4 com as ações elaboradas e realizadas com nossa colaboradora:

QUADRO 4: DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO ESTUDO	
AÇÕES	MÊS / 2021
Submissão do Projeto junto ao Comitê de Ética	Agosto
1ª Entrevista com a docente	Outubro
1ª Reunião – estudo: explanação oral da pesquisadora através de <i>slides</i> sobre o modelo apresentado pelos autores e discussão das partes da sequência didática. Assim como, o conhecimento acerca do gênero em destaque.	Outubro
2ª Reunião – estudo e planejamento: retomada dos aspectos trazidos pelos autores, organização das atividades com o gênero, para elaboração da sequência.	Outubro
Aplicação da apresentação da situação e da 1ª produção dos alunos	Novembro
3ª Reunião – análise parcial do processo e planejamento: discussão dos resultados parciais da sequência. Com as primeiras produções dos alunos e conversa sobre a aplicação e possíveis alterações.	Novembro
Aplicação dos Módulos da SD	Nov / Dez
4ª Reunião – planejamento para a produção final: organização das atividades propostas e análise do processo até o momento.	Dezembro
Aplicação da produção final dos alunos	Dezembro
2ª Entrevista com a docente e avaliação do processo vivenciado	Dezembro

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Agora que conhecemos a organização dos momentos com a docente, vale ressaltar que as entrevistas e reuniões aconteceram tanto de forma presencial como virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, devido ao período pandêmico, e as aulas, como explicitado anteriormente, com os dois grupos, no modo presencial. No primeiro roteiro de entrevistas, elaboramos perguntas sobre a organização das aulas de Língua Portuguesa, a frequência do trabalho com o texto, os gêneros textuais mais trabalhados, quais encaminhamentos da docente acerca do trabalho com a produção textual, a concepção dela sobre sequência didática, a familiaridade dos estudantes com o gênero diário pessoal e como se dá a avaliação da própria prática docente. Ao final (segunda entrevista) indagamos sobre os conhecimentos acerca da produção textual alcançados pelos estudantes, quais dificuldades eles apresentaram neste processo, se a sequência havia sido uma boa proposta de ensino, os avanços e aprendizagens que ela percebera em sua prática, se havia sido pertinente o estudo e como avaliava a experiência.

O calendário que organizamos para aplicação da sequência sofreu algumas alterações, desta forma, em alguns dias foram aplicadas duas atividades com os alunos, sendo que apenas uma por dia havia sido planejada anteriormente. Mas o fato não provocou mudanças que atrapalhassem o andamento da SD. Tais alterações se deram por falta de aula no dia proposto e/ou por antecipação na finalização do ano letivo, devido à reforma na parte física que estava acontecendo no ambiente escolar.

Todos estes momentos foram gravados em áudio e vídeo e transcritos, ao final de cada etapa, conforme as indicações de Marcuschi (1991) em sua obra, *Análise da conversação*. As reuniões com a professora, as entrevistas e aulas aplicadas contabilizaram, no total, cerca de 19 (dezenove) horas de gravação que geraram documentos organizados em 376 (trezentas e setenta e seis) páginas de transcrições. Estes contribuíram para uma melhor efetivação e escrita do estudo e dos nossos resultados. No quadro 5 abaixo, podemos encontrar as datas destas ações.

QUADRO 5: CRONOGRAMA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS		
AÇÃO	DATA	TRANSCRIÇÃO
1ª Entrevista	18/10/2021	20/10/2021
1ª Reunião	26/10/2021	27/10/2021
2ª Reunião	03/11/2021	18/11/2021
1ª Aula grupo 2	08/11/2021	20/12/2021
2ª Aula grupo 2	12/11/2021	23/12/2021

1ª Aula grupo 1	17/11/2021	05/01/2022
3ª Reunião	19/11/2021	23/11/2021
3ª Aula grupo 2	22/11/2021	08/01/2022
4ª Aula grupo 2	26/11/2021	12/01/2022
5ª Aula grupo 2	26/11/2021	15/01/2022
2ª Aula grupo 1	29/11/2021	18/01/2022
3ª Aula grupo 1	29/11/2021	20/01/2022
4ª Aula grupo 1	01/12/2021	25/01/2022
5ª Aula grupo 1	01/12/2021	28/01/2022
4ª Reunião	02/12/2021	03/01/2022
6ª Aula grupo 1	03/12/2021	30/01/2022
6ª Aula grupo 1	07/12/2021	05/02/2022
2ª Entrevista	17/12/2021	10/01/2022

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

4.5 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

A partir dos dados obtidos no estudo, debruçamo-nos sobre eles para analisarmos as produções das crianças, a partir dos pressupostos defendidos por Bronckart (2006, 2009), Schneuwly (1988) e Dolz e Schneuwly (2004), no que se refere às capacidades de ação de linguagem na análise de textos. Ou seja, os textos selecionados dos alunos foram analisados, em seus aspectos mais frequentes, com base nesse aparato teórico-metodológico.

No capítulo seguinte, encontraremos tais análises e discussões acerca destes dados.

5. ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS VIVENCIADAS

Os resultados da pesquisa foram organizados em dezenove subseções, contemplando: uma contextualização da prática da professora, de acordo com os dados obtidos nas entrevistas, os aspectos que levaram à construção da sequência a partir das reuniões de estudo e planejamento, como a docente conduziu a SD, e posteriormente, como os estudantes reagiram à proposta e produziram seus textos, seguido das nossas análises e discussões destacando as capacidades de linguagem por eles fomentadas, finalizando com a avaliação da colaboradora acerca do processo que vivenciou. Tais resultados podem ser vistos nas linhas que seguem.

5.1 Entrevista inicial: como a docente organizava a sua prática e alguns indícios de suas concepções sobre o Ensino de Língua Portuguesa

Diante do que vem sendo apresentado e discutido até aqui, procuramos compreender como as crianças chegaram à produção escrita dos diários. Desta forma, optamos por conhecer um pouco mais sobre a prática da professora e suas concepções acerca do Ensino de Língua Portuguesa, através de uma entrevista inicial, uma vez que optamos por não observar as aulas da docente em momentos anteriores ao início do estudo, e, para que possamos compreender melhor os caminhos trilhados por docente e estudantes no desenvolvimento das ações propostas.

No primeiro momento, conversamos com a docente sobre sua prática e algumas de suas concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa. Então, ela demonstrou que entende que o ensino deve ser organizado e seu planejamento visa a aprendizagem dos alunos. Extraímos uma parte da entrevista que nos leva a tais considerações: *“a gente inicia muito com resgates. [...] vai do **conhecimento prévio** da criança. E tenta ver dentro da BNCC, dentro das habilidades, de todo contexto, organizar essas aulas, para que ela tenha uma sequência, né? Uma **estrutura, de... conhecimento e aprendizagem**”*.

Fica visível que a professora segue as premissas de grandes autores, como Soares (2020), quando cita trazer para suas aulas o texto como eixo central: *“o **texto**, ele é o que... **abrange todos os conteúdos** que você queira trabalhar”*.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, investigamos a concepção dela acerca do trabalho com os gêneros textuais e quais estratégias, baseando-se neles, costuma adotar. Entendemos em sua fala que o gênero textual é compreendido como objeto de ensino utilizado para aproximar o discente da aprendizagem, pois serve como articulador: *“(...) eu*

acredito que o gênero textual é o que mais aproxima do... do medo que a criança tem de aprender a ler um texto". Buscando esta aproximação ela afirma trabalhar com gêneros diversos, assim como, parlenda, trava-língua, poema, lista e receita. Segundo a docente, a receita é utilizada como objeto para envolver a família e o aluno, pois traz a realidade de textos para dentro de casa, por meio de momentos de trocas de experiências entre os membros, desmistificando este "medo" apresentado pelos estudantes, diante do desafio que é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Indagamos também a docente sobre como ela prepara seus aprendizes para os momentos da produção textual e ela indica que inicia pela oralidade, por meio da produção coletiva, e assim, para a individualizada. Segue um trecho da entrevista: *"a gente trabalha muito a oralidade primeiro, né, pra eles se apropriarem, pra eles ouvirem, porque o ouvir, o conhecimento... da gente ir elaborando e aprimorando o jeito de falar. Porque a gente tem que diferenciar o falar do escrito. Então assim, no que eles vão ouvindo, eles vão ampliando o vocabulário também, e... eu gosto muito também, pra ajudar nessa produção, trabalhar com textos coletivos primeiro [...] ouvir todos primeiro, um texto coletivo com a contribuição de todos, pra todos saberem que são capazes de contribuir de alguma forma e depois vai pra o individual"*.

No ponto seguinte, procuramos entender o que a docente compreende por sequência didática. Ela nos mostra que percebe essa forma de organização do trabalho pedagógico como uma ponte capaz de levar o professor a vários caminhos, pois possibilita interdisciplinaridade, contextos e conteúdos diversos, a partir do texto. Para ela: *"estruturar essa sequência didática, a partir desse texto ou desse áudio, dessa música, de alguma coisa que a gente trabalhe"*. Diante do exposto, percebemos que a docente ainda não traz alguns aspectos relacionados a como a SD pode ser organizada, pensando nos autores que adotamos como base neste estudo, mas que apresenta um conhecimento de que deve ser elaborada a partir de um gênero textual.

Desta forma, procuramos compreender como a docente auxilia os estudantes durante os momentos de produção de texto e a sua resposta foi bem significativa. Vejamos: *"eu não gosto muito de trabalhar com surpresa pra eles [...] Eu gosto muito de colocar primeiro, que eles absorvam, tenham uma ideia, mesmo que eles não façam como tá o planejado, mas que eles façam do jeito que eles acharam que era"*. A importância que a professora dá ao momento de construção do conhecimento do aluno nos chama a atenção, pois, como vimos, ela gosta de instigar, mesmo que não tenha o interesse de obter resultados perfeitos de imediato. Vejamos neste outro trecho: *"depois a gente vai associando, diferenciando o que é receita, o que é lista, ele vai... tem todo um processo aí pra aprender"*. Ela pensa na

sistematização dos conceitos para direcionar a aprendizagem sobre gêneros e o conteúdo abordado. Fato que nos remete a Moraes (2012), quando ele enfatiza que sem sistematização e planejamento não há aprendizagem.

Perguntamos também se ela costuma trabalhar com o gênero diário pessoal, objeto deste estudo, e se a turma atual já teve algum contato com este gênero e recebemos esta afirmação: *“o diário ele é pessoal, [...] as crianças têm que entender que é algo que eles querem escrever, algum sentimento, anotar um... uma brincadeira, que ele gostou, algo que aconteceu com ele, que seja da vida dele. Que ele saiba escrever. Não se preocupar com a escrita, porque... eu sempre digo, então se é **pessoal, é seu**. [...] Só que o quê? Tem que ter uma estrutura. E essa **estrutura eu sempre trabalho um pouquinho mais à frente**. Primeiro eu tento, eles internalizarem que tem que ser deles, um acontecimento marcante pra eles [...] eu sempre digo assim: dois, três anos, você vai abrir o diário e vai rir, com aquilo ali que você escreveu, porque foi um acontecimento que talvez você esqueceu, mas quando você voltar e ler, você vai achar engraçado. Então é algo pessoal”*. E complementa *“A gente trabalhou, mas foi de uma **forma muito superficial**”*.

A docente enfatiza que o diário pode ser trabalhado junto aos estudantes como um registro pessoal e também como um acervo de memórias, sem se preocupar única e exclusivamente com a forma composicional do gênero. Esta é considerada uma boa estratégia, pois o que está sendo veiculado vai além do gênero em si. Para Antunes (2009, p. 76)

o ensino da produção e da compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se o professor ultrapassasse a abordagem puramente linguística que, de forma geral, tem caracterizado esse ensino. Os parâmetros de uma língua que se basta em si mesma, demasiadamente abstrata - e, por vezes, inteiramente descontextualizada - parecem estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada.

Percebemos aqui a importância em trabalhar com este gênero, como sendo uma oportunidade para novas aprendizagens para as crianças, uma vez que ainda não tiveram um contato de maneira satisfatória. Tais colocações estão de acordo com as contribuições de Geraldí (1997a) quando aponta que alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros por meio de textos, para os quais vão construindo novos contextos, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Acreditamos que um dos principais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental seja o de despertar nos estudantes o interesse pelo mundo da leitura e da escrita, fazendo com que os momentos de aprendizagem não sejam apenas de efetivação ou preenchimento de uma tarefa escolar, mas que se tornem momentos de atividades prazerosas.

No momento seguinte, procuramos extrair da professora como ela lida com o ensino de gêneros textuais orais e escritos, numa mesma atividade. Seguem suas considerações de uma aula ministrada no ensino remoto (via *WhatsApp*), que ela quis trazer para nós como exemplo: “*vocês tiveram o Dia das Crianças, quem gostaria de contar para a tia como foi? Aí uns começaram a dizer: ‘ah, eu ganhei um brinquedo tal’, ‘eu saí com meu pai’, ‘Eu saí com minha mãe, a gente foi comer pizza, foi legal’. Resultado. E agora? Que tal a gente fazer uma produçãozinha de como foi esse dia das crianças? Pode ser só **um paragrafozinho**. Aí, vou, resgato o que é parágrafo, o que isso, eles têm que entender o que é o parágrafo, como inicia o parágrafo pra ver se eles vão organizando melhor as ideias [...] **O que aconteceu ontem, o que vai acontecer amanhã, pra gente não misturar, pra gente saber essa sequência [...] a gente tem a questão de tempo, então vai se trabalhando o conteúdo**”.*

Como vimos, a docente destaca a importância da estruturação do texto e que este seja organizado por meio de uma lógica temporal, para isso, ela utiliza a oralidade como estímulo e/ou gatilho para a produção escrita. Vale ressaltar que tais questões também devem estar presentes na organização do texto oral, que precisa ser planejado e estruturado, conforme seus objetivos de produção.

No que se refere à avaliação da própria prática, a colaboradora mostra uma preocupação em pensar no ensino, em constante reflexão, pois se vê como mediadora e não como detentora do conhecimento, numa troca que favorece o aprendizado mútuo. Segue o trecho: “*eu procuro, antes de fazer qualquer coisa pra eles... é... ver se tá adequado [...] **Eu procuro, eu pesquiso, eu tento me corrigir, eu tento... quando eu erro, eu apresento pra eles o meu erro. [...] Pra eles saberem que eu não sou a... dona do conhecimento. Então, eu gosto de trabalhar com essa troca, mesmo sendo crianças, né? [...] Com essa aprendizagem, que eles vão ampliar, mas que... eu preciso deles também, pra eu saber como é que eu vou caminhar [...] A sala de aula, ela vai dizendo como você tem que ir fazendo aquele trabalho**”.*

Neste momento inicial, podemos destacar muito entusiasmo e dedicação na prática desta profissional para com a aprendizagem dos estudantes, assim como ela demonstra preocupação com o seu processo de formação continuada que vem se aprimorando ao longo do tempo e na efetivação do seu trabalho, a aprendizagem contínua que se realiza com a sua prática, com o nível de interação estabelecido com seus alunos e a necessidade de manter um planejamento flexível, no tocante às demandas dos seus aprendizes. Desta forma, ficamos bem esperançosas de que o estudo seria de grande valia para todos.

Para Soares (2020), o planejamento da atividade docente está relacionado à clareza de metas, visando a continuidade no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A autora

afirma que “planejar é definir, passo a passo, o caminho capaz de desenvolver nas crianças as habilidades e conhecimentos para que se tornem alfabetizadas, leitoras e produtoras de textos, de acordo com as metas de continuidade e de integração” (SOARES, 2020, p. 302).

5.2 Primeira e segunda reuniões de estudo e planejamento

Para darmos prosseguimento ao estudo, marcamos as primeiras reuniões de estudo e planejamento, que aconteceram em momentos diferentes e foram definidas para o início, o meio e ao final da SD, a fim de monitorarmos como as ações estavam sendo aplicadas. Vale salientar que, após a primeira entrevista, sugeri à docente que ela realizasse a leitura do quarto capítulo da obra *Gêneros Orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) para embasar as nossas discussões nas reuniões que aconteceriam mais adiante. Na primeira delas (no mês de outubro), iniciamos uma conversa sobre algumas formas de organização do trabalho pedagógico e propostas de intervenções didáticas, na qual discutimos sobre nossas impressões acerca das semelhanças e diferenças existentes entre, as sequências de atividades, o projeto didático e a sequência didática. E por fim, o modelo de sequência didática apresentado pelos autores de Genebra, já mencionados.

A docente expôs suas interpretações acerca do texto lido, relacionando SD com Sequências de atividades, mas reconheceu que são duas propostas diferentes, pois enquanto a SD, para ela, pode ser compreendida como o meio de atingir seus objetivos de ensino, as sequências de atividades se configuram como o caminho para alcançar tais expectativas. Vejamos em sua fala: *“a partir da SD que foi o que eu consegui extrair um pouquinho do texto, a sequência de atividades é... o trabalho que você vai executar... é... os conteúdos que você vai... abordar da SD, né? Você vai... trabalhar atividades de oralidade, atividades de escrita [...] a SD é o que você quer. Acredito que é o que o ponto final onde você vai chegar. E as sequências de atividades é... é o que você vai estar trabalhando, pra chegar nesse objetivo”*.

A partir da fala da docente, discutimos sobre os propósitos da SD e assim, sobre cada uma das partes da proposta dos autores. Por fim, entramos na discussão acerca dos gêneros textuais. A docente afirma que após este momento conseguiu enxergar o uso dos gêneros de uma forma muito mais ampla e esclarecedora, que vai além da função textual, e sim, social, na interação. Extraímos sua fala para apresentarmos aqui: *“você vem colocando aí a questão do gênero, né, que a gente sempre tratou como gênero textual, mas quando você traz a questão do **discursivo**, aí você já começa a refletir um pouquinho, que a **intenção dele é bem***

*mais ampla do que só... aquele texto ali, propriamente dito que vai ter aquele... aquele leitor, mas assim, ele tem a sua **funcionalidade**. Como você vai trazendo aí a **questão social**”.*

Diante do que a docente afirma, percebemos que ela consegue pensar o gênero além dos objetivos de escrita e da localização de informações, destacando aspectos que viabilizam um trabalho mais completo com o gênero textual, destacando o seu papel sociodiscursivo. Para Geraldi (1997a), quando o texto é concebido como unidade de ensino/aprendizagem este passa a ser compreendido como lugar de entrada para este diálogo com outros textos, e que pode remeter a textos passados ou aos que surgirão no futuro. Portanto, se o aluno for considerado como produtor de textos, ele passa a ser participante ativo deste diálogo contínuo entre textos e leitores ou interlocutores. Ou seja, ele começa a produzir a partir dos conhecimentos adquiridos em situações comunicativas, contemplando textos já existentes e construindo textos futuros. Neste processo, a dialogicidade da linguagem se manifesta entre pessoas, entre textos e pessoas, entre textos e ideais materializados nestes textos. Fenômeno conhecido como intertextualidade, de acordo com Bakhtin (2003).

Ao final da reunião, combinamos de pensar em atividades que pudessem compor nossa sequência para que pudéssemos estruturá-la na reunião seguinte. E pensando na proposta de um estudo também reflexivo, sugeri que a professora utilizasse um diário de bordo, no qual pudesse registrar as discussões que ela gostaria de ter, possíveis dúvidas e quais aprendizagens iam sendo adquiridas ao longo do processo. Vale ressaltar, que este material seria de uso da docente e não comporia nossa base de dados para análise neste estudo.

Na segunda reunião, relembramos os conceitos da SD discutidos anteriormente, iniciando por esta fala da docente em momento anterior: *“a Sequência didática, ela nos leva pra vários caminhos, né? A gente pode explorar a **interdisciplinaridade**, a gente pode **viajar** em todos os... **contextos**, em todos os **conteúdos**, em todas as **disciplinas**. A gente **abordar de uma forma... é... contextualizada**. Um... um texto que nos leve a refletir sobre um momento que a gente tá passando na pandemia, né? Então, estruturar essa sequência didática, a partir desse texto, ou desse áudio, dessa música, de alguma coisa que a gente trabalhe. E... dele fazer várias, criar várias estratégias e incluir vários conceitos, né? Vários conteúdos.* (Resgate do trecho da entrevista em 18/10/21). No trecho em destaque, percebemos que a docente passa a compreender a SD como proposta de ensino organizada, por meio de um gênero, na qual podem ser trabalhados diferentes contextos, conteúdos e disciplinas.

A partir daí, a professora foi indagada sobre o que seria trabalhar com a oralidade e a escrita, uma vez que em momento inicial afirmou que organiza a sua prática utilizando as duas modalidades em constante relação. Apresentamos-lhes alguns temas e trechos de obras

que serviram para fomentar tais discussões, além do texto anteriormente sugerido, conforme estão dispostos no quadro 6, abaixo:

Temas	Obras / Autores
Oralidade e escrita	Gêneros orais e escritos na escola (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004)
	Fala e escrita (MARCUSCHI, 2007)
	Da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2010)
	A importância do conhecimento da variação linguística (COSTA, 1996)
	Alfabetização e Linguística (CAGLIARI, 1989)
	BNCC (2017)
Diário pessoal: forma composicional e função social / criação e transformação de um gênero em novos (<i>Blog e Vlog</i>)	Fala e escrita (MARCUSCHI, 2007) Significados dos gêneros textuais (2021): https://www.significados.com.br/genero-textual-diario

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Por fim, planejamos coletivamente como seria o primeiro dia da SD junto a turma, como pode ser visto nas seções seguintes.

5.3 Organização para aplicação da Sequência Didática

A aplicação do estudo se deu em seis aulas/dias com cada grupo de alunos, a maioria delas ocorreu nos primeiros horários de aula. As atividades planejadas eram as mesmas para que todos tivessem a oportunidade de participar do estudo, na semana em que estivessem presencialmente na escola.

5.3.1 Apresentação da situação de comunicação e produção inicial

No quadro 7 abaixo apresentaremos como se deu o primeiro contato dos estudantes com o objeto de ensino, o gênero.

QUADRO 7: DESENVOLVIMENTO DAS PRIMEIRAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	
1º Momento	<p>Objetivos: conhecer o gênero diário pessoal e sua função sociocomunicativa.</p> <p>Atividades: introdução acerca do andamento da aula no modo presencial e breve explicação sobre os gêneros a serem abordados (<i>Vlog</i> e Diário Pessoal).</p>
2º Momento	<p>Objetivos: conhecer gêneros derivados do diário em situações e suportes diferentes; identificar algumas relações entre a oralidade e a produção escrita; conhecer autores/poetas nordestinos e suas características de produção e, valorizar a cultura nordestina e suas contribuições.</p> <p>Atividades: apresentação do <i>Vlog</i> no Youtube (apenas através de áudio) – Um matuto em Nova Iorque – Bráulio Bessa. Disponível em: https://youtu.be/fluzEAyVVtQ³. Ao final, os estudantes foram indagados se conheciam a voz do autor. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo (visualizando a imagem) e depois de visualizarem a imagem, se sabiam de quem se tratava, se conheciam o autor e sobre o teor das suas obras. Posteriormente, foi realizada, pela professora, a leitura do mesmo texto, no formato escrito, em uma atividade impressa entregue aos alunos, mas foi explicado que este também pode ser encontrado no livro <i>Poesia que transforma</i> (2018), obra que estava em suas mãos. E, realização de perguntas acerca do <i>Vlog</i> e do texto escrito: se os estudantes conheciam o primeiro gênero citado, semelhanças, diferenças, suporte, sobre o assunto abordado nos dois textos e se era o mesmo.</p>
PRODUÇÃO INICIAL	
3º Momento	<p>Objetivos: resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero em momento inicial de produção; produzir texto oral e escrito acerca do tema e gênero proposto.</p> <p>Atividades: questionamentos aos alunos sobre o que seria o gênero diário pessoal, suas características, função sociocomunicativa, sobre o que</p>

³ Este vídeo foi escolhido por trazer um relato de viagem de um autor nordestino à uma cidade estrangeira, no qual ele enfatiza as descobertas que fez, comparando aquela à sua terra natal e enaltecendo a sua cultura.

	<p>poderia ser escrito nele e em quais ocasiões é possível escrever um diário pessoal. Após discussão, foram apresentados a modelos de escritas de diários, disponíveis em: https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/diario-ler-para-conhecer-o-genero/2811⁴. Acesso: 01/11/21. E discussão, pela docente, sobre as características presentes nestes textos. Em seguida, foi sugerido, que estudantes relatassem oralmente uma viagem, passeio ou um dia com a família que tivesse sido importante para eles. Após este momento, era chegada a hora da entrega do material que serviria de diário para os estudantes, no qual eles deveriam registrar este dia marcante no formato escrito. O comando da atividade foi: E que tal se nós tivéssemos um diário? Vamos produzir nele um texto escrito contando a experiência relatada.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No segundo momento da aula, visando intensificar a oralidade com os estudantes, a professora instiga uma conversa sobre a viagem do poeta Bráulio Bessa a Nova Iorque e as tradições nordestinas. Neste momento, alguns alunos relataram que saíram de outras cidades do Estado Paraibano para morarem na capital e que sentem falta de muitas experiências vivenciadas, como por exemplo, jogar futebol na rua ou soltar pipa. Atividades que na cidade não podem realizar, pelo fato de seus pais ou responsáveis considerarem ser perigoso brincar na rua.

Na realização do terceiro momento, como estratégia de resgate de conhecimentos prévios e sem apresentar um modelo, a professora pergunta aos alunos se eles possuem conhecimento acerca do gênero diário pessoal e um estudante afirma já ter utilizado. Trouxemos um trecho da aula 1, com o grupo 1:

Profa: então por falar em escrita, vamos conhecer o modelo de um texto chamado diário pessoal que falamos no início da aula. Vocês sabem o que é um diário pessoal? O que é um diário?

Felipe: um livro.

⁴ Nos textos escolhidos para esta atividade, percebemos a ausência da interatividade, um dos elementos da textualidade, pois o leitor não interfere. É salutar que qualquer pessoa pode ter um diário, a ela cabe compromisso e iniciativa para iniciar e continuar a sua escrita, podendo guardar segredos, caso assim deseje.

Profa: um livro? Que a gente coloca o que nele? A gente escreve o que nele?

Felipe: a gente escreve muitas coisas que a gente sente.

Profa: hã?

Felipe: a gente escreve as nossas coisas...

Profa: as nossas coisas. Então, são coisas pessoais, num é? Que a gente, quando eu digo assim: eu vou ter algo pra escrever e eu vou transformar isso num diário. Por que diário? Porque ele pode ser escrito todos os dias. Diariamente. Ou você dá um espaço de acontecimentos que você mais gostou.

Durante a preparação para a escrita, percebemos que a docente começa a aguçar a curiosidade dos estudantes sobre o gênero ao mesmo tempo em que apresenta para eles a funcionalidade dele, trazendo para a aula o trabalho acerca destas capacidades de ação de linguagem e preparando os discentes para a produção. Na continuação, a professora solicita que o estudante relate a experiência com o gênero, com a intenção de tornar a atividade mais instigante.

Profa: alguém aqui já teve algum diário?

(Felipe levanta a mão)

Profa: já Felipe? Coisa boa! Conta essa experiência para gente [...] O que você já registrou no seu diário?

Felipe: que meu amigo caiu e ele se machucou muito. Quando... uma vez eu caí. E outra vez que eu e meu amigo quase ia tropeçando no mesmo cadarço do tênis.

Profa (risos): aí você registrou isso no seu diário? Quando você fez o seu diário, você lembra quando foi isso?

Felipe: 2019.

Profa: 2019? Você deixou lá registrado tudo direitinho o dia que foi? Bem direitinho para você lem... daqui há alguns anos você tá com o seu colega e... naquele dia aconteceu isso, isso... você lembra? Olha aí nós temos um exemplo de Felipe, hein? Que legal!

Percebemos no excerto acima que Felipe já possuía alguns conhecimentos acerca do gênero, como sua função, o conteúdo que pode ser abordado e o período (ano) em que havia realizado a sua produção. A partir da fala do colega, a docente realizou a leitura dos exemplos de diários trazidos na atividade, relacionando o ano relatado como parte integrante deste gênero e enfatizou que esta informação serve de memórias e lembranças como tinha ocorrido com Felipe, além de outras intervenções, como por exemplo, o fato de não registrarmos

apenas viagens, como o poeta Bráulio Bessa, mas qualquer acontecimento importante em nossas vidas. E Felipe complementa: “*todas as coisas que a gente viveu*”. Neste momento da aula, podemos perceber que a docente volta a enfatizar algumas capacidades de ação, relativas ao gênero, como por exemplo, as representações acerca do conteúdo temático. Proposta também trazida por Schneuwly (1988) quando aponta sobre a construção da base de orientação, na produção textual. A seguir, discutiremos mais sobre tal construção.

É importante destacar também, o resgate de memórias proporcionado em atividades de linguagem como estas. A professora então pergunta aos alunos qual deles, além de Felipe, gostaria de relatar um acontecimento, mas eles ficaram envergonhados e iniciaram a produção escrita.

A professora logo percebe que um estudante não inicia e se dirige a ele:

Profa: e você, Miguel?

Miguel: sei não.

*Profa: não tem nenhum acontecimento? **Você me contou** um tão importante agora a pouco! Sobre a sua mudança o que que você acha de falar um pouquinho sobre ela de você onde você vivia, que que você acha? Seria interessante? **Pra você lembrar daqui algum tempo** que você sente falta ou não? Ou qualquer outra coisa que você queira... seu colega, seu irmão, sua família... **Você tem dificuldade na escrita? Consegue escrever? Tente, se você não conseguir, aí você ilustra**, você faz a ilustração, pra gente saber como foi a sua história, **aí você conta** pra gente como foi a sua história. Tá certo?*

Como vimos acima, a docente tenta instigar a escrita do aluno trazendo alternativas para que ele registre à sua maneira, neste momento inicial. Ele então faz uma ilustração como veremos nas produções mais adiante. Então, a professora retorna a ele e pergunta se a produção contará apenas com a ilustração:

*Profa: Miguel, **você vai narrar** para tia né, a história? Mas... daqui, por exemplo, se for em dezembro que a gente for olhar isso aqui você vai saber quando foi que você fez? Precisa de quê? Pra gente **lembrar quando foi?***

*Miguel: **da data.***

*Profa: **isso! Deixa aí registrado a data.***

Na leitura dos excertos de aula acima, percebemos que, mesmo não conseguindo registrar por escrito a sua produção, o aluno é instigado a recordar de um elemento característico do gênero abordado, que é a data, para que recorde em momento posterior em que período a atividade foi realizada. Mesmo a produção inicial sendo caracterizada pelo registro dos conhecimentos prévios da criança acerca do gênero, a professora acha importante intervir para que o discente registre a data em que o texto foi produzido.

Na primeira aula com o grupo 2, os estudantes se mostraram mais participativos. Este fato, provavelmente se deu por estes alunos já terem fluência em leitura e estarem em nível mais avançado de escrita (alfabético), embora tenham afirmado que nunca produziram ou possuíram um diário pessoal. Quando a professora pergunta o que é um diário, um aluno refere-se à lista de compras, como podemos ver no excerto da aula 1, com o grupo 2:

Profa: quem sabe ou lembra o que é diário? Quem consegue lembrar o que é diário?

E: diário é um livro?

Profa: é um livro. Pode ser um livro. Mas o que a gente faz no diário?

E: escreve coisas pessoais.

Profa: escreve...

Caio: e lê.

Profa: alguém falou. Escreve coisas pessoais, (estudante) colocou. Caio disse: Escreve e lê.

Num é? Então, olha só, você já teve algum diário? Já escreveu em algum diário? [...]

E: eu num fiz não.

Profa: nunca fizeram? Por que vocês acham que a gente escreve em um diário?

E: porque... porque é bom.

Profa: para que escreve? Por que a gente escreve no diário? Porque (estudante) falou que a gente escreve coisas pessoais, no diário. Então, como é uma coisa pessoal, eu acho que um acontecimento, como pode ser a memória de alguma coisa que a gente queira colocar. Que mais?

Danilo: quando vai fazer compras coloca no nome da comida?

Profa: quando vai fazer compras coloca no nome da comida, no diário.

E: tomate, maçã...

Profa: isso! O que mais? A gente pode escrever? Sobre essa aula de hoje o que será que a gente escreveria no diário? O que será que a gente escreveria no diário sobre o que a gente tá falando aqui hoje?

Danilo: é... ingredientes?

Profa: a gente tá falando sobre ingredientes a aula toda? Sobre o quê? O que que a gente poderia colocar?

E: escrever as pessoas como se fosse um amigo.

Profa: isso! Também. Quem seria a pessoa que a gente colocaria no diário hoje que a gente escreveu sobre ele? Quem? A gente aprendeu sobre quem hoje?

E: Bráulio Bessa.

*Profa: Bráulio Bessa. A gente poderia ir ao nosso diário, se vocês tivessem, se vocês quisessem começar já hoje a fazer um diário, **coloca lá no diário, o que vocês ouviram falar sobre Bráulio Bessa hoje.** [...] Mas eu posso escrever sobre qualquer coisa no diário.*

Percebemos aqui que Danilo não compreende muito bem a diferença entre diário pessoal e lista, informando que o diário serve para escrevermos uma lista de compras contendo ingredientes para uma possível ida ao supermercado. Vale ressaltar que este não seria um conteúdo temático próprio do gênero, mas poderiam ser acrescentados a ele, algumas informações que pudessem configurar elementos para tal produção. Neste momento, seria necessário que a docente fizesse tal distinção entre os dois gêneros para que não gerassem dúvidas entre os discentes, mas julgamos importante o fato dela ter enfatizado sobre o conteúdo que pode ser abordado neste gênero e sobre o objetivo desta escrita.

Outro aspecto importante nesta aula, foi o fato de a docente orientar que as crianças poderiam citar no diário que durante a aula o assunto abordado foi sobre Bráulio Bessa, como uma espécie de biografia, porque tiveram informações sobre o poeta neste dia de aula. Isso poderia também ter gerado dúvidas nos alunos, pois o gênero diário, não serve apenas para tratarmos de uma personalidade. A nossa sugestão é que, em momentos como estes, a docente explicitasse aos estudantes que poderiam citar no diário que durante a aula, um dos assuntos abordados foi o poeta Bráulio Bessa, e não que deveriam falar, necessariamente, sobre a personalidade, mas sim, o que aconteceu na sala de aula relacionado com ela. Em momento posterior, a professora amplia o conteúdo temático do gênero, enfatizando que durante a produção pode ser acrescentado o que o autor julga interessante guardar em suas memórias, quando finaliza dizendo que “*Mas eu posso escrever sobre qualquer coisa no diário*”.

Conforme destacamos na primeira seção deste estudo, a tarefa de produzir textos é complexa, para Bronckart (2006, p. 251), “o agente que tem de produzir um texto novo, sincronicamente, encontra-se em uma situação de ação de linguagem que podemos definir como sendo o conhecimento de que ele dispõe sobre o contexto de seu agir verbal e do conteúdo temático que ele se propõe a semiotizar”. Por isso, a proposta de utilização de uma

SD precisa abordar elementos diversos e oportunizar os estudantes a utilizarem seus conhecimentos.

No decorrer da aula, a docente apresentou os exemplos de diário na ficha de atividade, lembrou as características composicionais do gênero diário, assim como sua função social e propôs que iniciassem a produção escrita, uma vez que assim como o grupo 1, eles ficaram retraídos em relatarem oralmente uma experiência vivenciada. Como vimos anteriormente, no quadro de dados dos alunos, estes apresentam mais autonomia na escrita e todos conseguiram produzir.

Nos dois grupos, ao final de cada aula, a professora solicitou que os alunos retornassem ao texto, fizessem uma releitura para verificarem se estava faltando algo nele e quem desejasse poderia ilustrar suas produções.

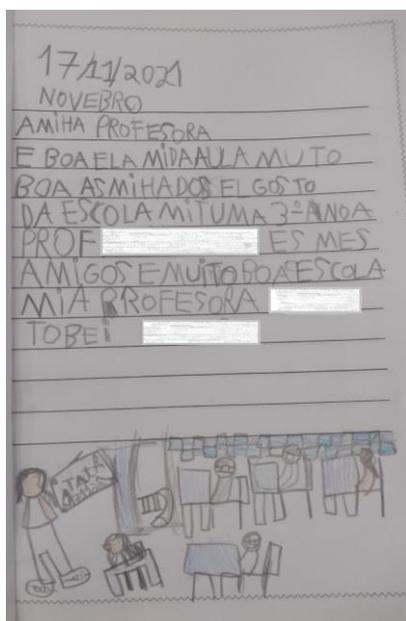
Agora que conhecemos a primeira proposta vivenciada, vamos apresentar as produções das crianças (à esquerda estão as produções na íntegra e à direita, preparamos um quadro com as traduções para facilitar a compreensão do leitor). Cabe aqui ressaltar, que tais produções serão analisadas com mais ênfase, após discutirmos o processo vivenciado com a docente. Na finalização de cada produção, durante a aplicação da SD, docente e pesquisadora realizaram a leitura e indagaram os alunos sobre o que estava escrito, para facilitar este momento de análise e para evitar possíveis dúvidas. Na identificação das crianças criamos nomes fictícios para proteger suas identidades, mesmo entendendo que a assinatura é um componente integrante do gênero diário pessoal. As crianças identificadas apenas pela letra E, foram aquelas que não participaram de todos os dias da SD ou não tiveram suas produções analisadas.

5.3.2 Apresentação das produções iniciais

PRODUÇÃO

INICIAL

FELIPE

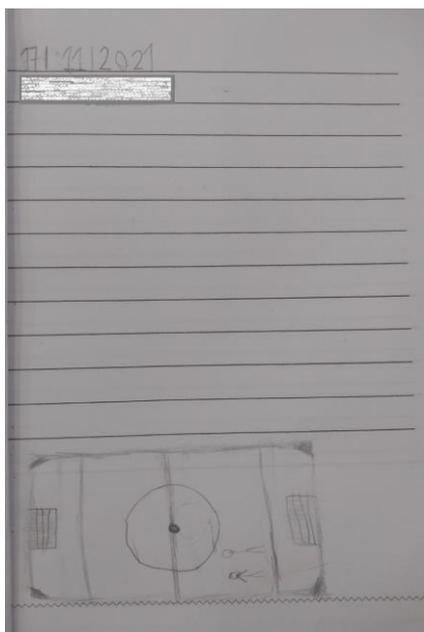


17/11/2021

Novembro

A minha professora
É boa ela me dá aula muito boa as
minhas duas eu gosto da escola
minha turma 3º ano A professora
(nome) e meus amigos é muito
boa a escola minha professora
(nome) também FELIPE

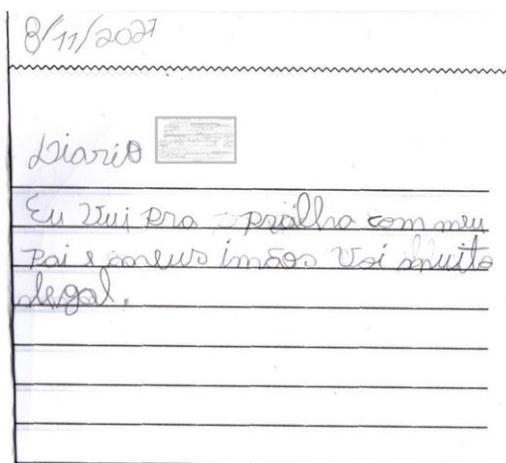
PRODUÇÃO INICIAL MIGUEL



17/11/2021

MIGUEL

PRODUÇÃO INICIAL CAIO

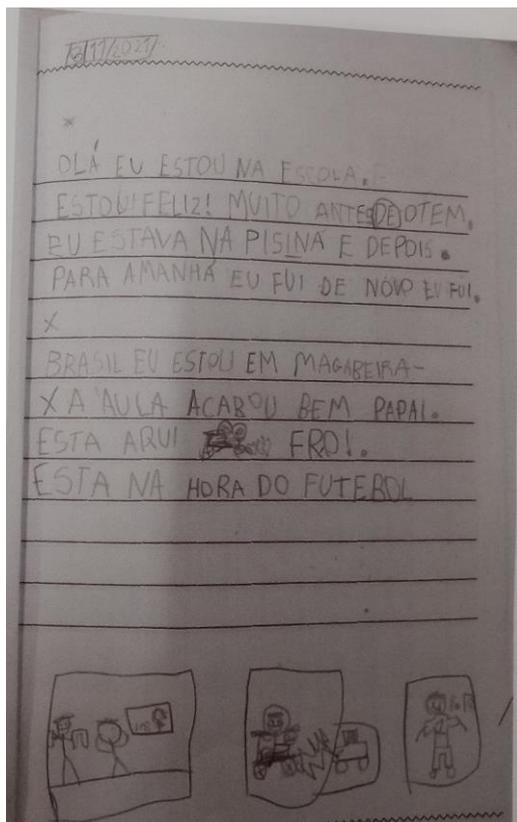


08/11/2021

Diário CAIO

Eu fui pra praia com meu pai e meus irmãos foi muito legal.

PRODUÇÃO INICIAL DANILO



Capa: DANILO

08/11/2021

Olá eu estou na escola. Estou feliz muito! Antes de ontem eu estava na piscina e depois praia. Amanhã eu fui de novo eu fui.

Brasil eu estou em Mangabeira a aula acabou bem

Papai está aqui fora!.

Está na hora do futebol

PRODUÇÃO INICIAL DANILO CONTINUAÇÃO



Praia... Corre corre!

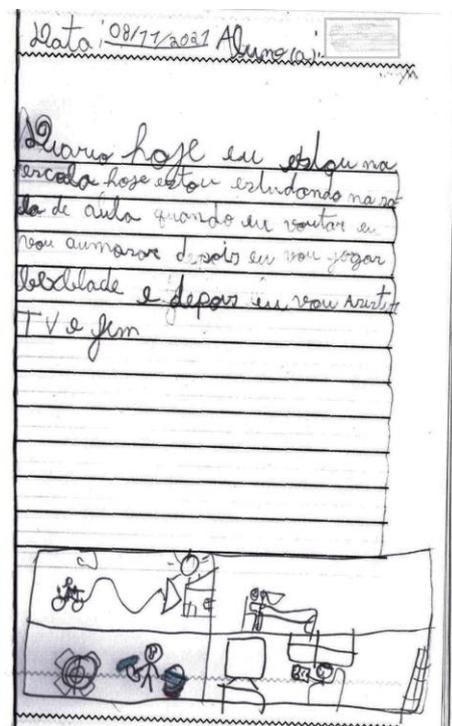
Casa finalmente casa

Fátima

Fim.

Obs: A criança registra o nome na capa do diário e não sente necessidade em repetir após a escrita.

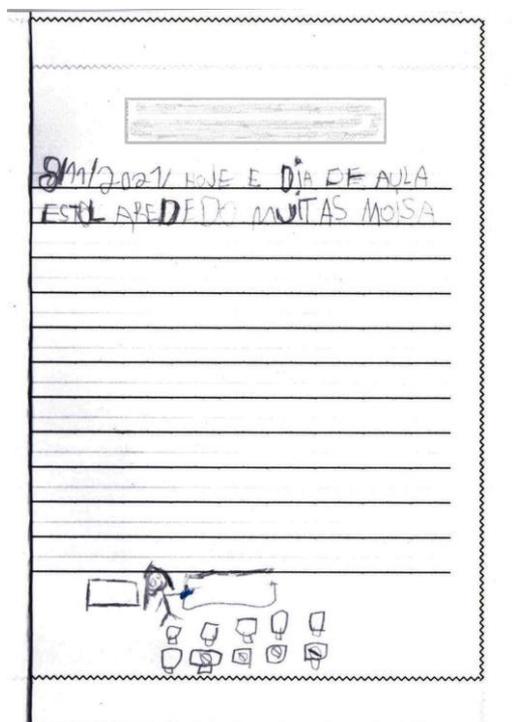
PRODUÇÃO INICIAL LUCAS



DATA: 08/11/2021 Aluno (a):
LUCAS

Diário hoje eu estou na escola hoje estou estudando na sala de aula quando eu voltar eu vou almoçar depois eu vou jogar beyblade e depois eu vou assistir Tv e fim

PRODUÇÃO INICIAL LUAN



LUAN MENDES

08/11/2021 Hoje é dia de aula
estou aprendendo muitas coisas

Após este primeiro momento de produções, como havia sido combinado, marcamos a nossa próxima reunião com a docente para discutirmos como se deu este contato dos estudantes com o estudo, como ficaram as suas produções, quais dificuldades foram encontradas e quais atividades iríamos planejar para darmos andamento à SD. Movimento este que é característico da SD e mostra a sua preocupação em propor momentos em que o professor pode planejar, refletir e até replanejar as suas ações visando à construção dos módulos a serem desenvolvidos. Este caráter processual é considerado como um guia e ponto de partida para o professor, pois, por meio dele é possível agir a partir de dados concretos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), as primeiras produções fornecem ao professor dados privilegiados de observação e são considerados como subsídios para uma avaliação formativa, que “permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de cada turma”.

5.4 Terceira reunião de estudo e planejamento

Nesta ocasião realizamos uma análise de cada produção elaborada pelos estudantes e percebemos que alguns deles não conseguiram produzir com todos os aspectos trabalhados no gênero, como foi o caso de Miguel. Então resolvemos elaborar atividades que reavivassem uma produção do gênero mais coerente com a finalidade da nossa proposta, pensando na organização do conteúdo temático do texto, na nossa intenção com a escrita, em que suporte o texto seria veiculado, quem seria o autor do texto e para quem estaríamos escrevendo. Tais estratégias seriam motivadas através da revisão e reescrita dos textos, por parte dos alunos.

Outros aspectos discutidos foram a pontuação e a paragrafação, estes fazem parte do conjunto de capacidades linguísticas, mas que estão completamente relacionadas às capacidades que elencamos como prioridade para nossas análises, que são as capacidades de ação. Elas também serão trabalhadas nos módulos, pois percebemos nos textos das crianças algumas dificuldades com relação a seus usos.

Conforme Soares (2020, p. 267), durante as atividades de produção textual é comum perceber que “as crianças escrevem como um registro da fala, escrevem como contariam oralmente a história [...] usando marcadores de coesão adequados à fala, não à escrita”. Por isso, o docente deve promover momentos em que seus estudantes passem a compreender convenções básicas em outras modalidades e utilizem em suas produções escritas.

Já no que se refere ao uso de parágrafos, a autora aponta que organizar o texto não é fácil para as crianças iniciantes no processo de produção textual, pois “compreender e usar a paragrafação é aprender a estruturar as ideias para compor um texto, é necessário, e também

possível o trabalho com a organização do texto em parágrafos, com estratégias que orientem essa organização, tanto em relação à estruturação de ideias como em relação aos recursos gráficos que, na página, separam os parágrafos (SOARES, 2020, p. 272).

Durante a reunião, a docente sugeriu para os momentos de releitura dos textos, pelos estudantes, a utilização de um instrumento conhecido como sussurrofone, que é fabricado com cano de PVC e tem o formato parecido com um telefone antigo, a fim de que os alunos pudessem ouvir o que estavam lendo. Ela afirmou que é uma tática que facilita a dicção, o modo de leitura e compreensão dos estudantes e que já utiliza em sua prática. Podemos perceber iniciativa da docente na proposta por utilizar instrumentos que facilitem a compreensão dos estudantes na realização das atividades.

5.5 Os módulos da Sequência Didática – Um olhar para as capacidades de ação

Os módulos da SD foram planejados e organizados em quatro dias de atividades nos dois grupos, considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes, no que se refere às capacidades de ação e especificamente, ao gênero abordado.

- **Módulo I**

No segundo dia de atividades, tivemos como objetivos: reconhecer o gênero diário e suas características reforçando os conhecimentos acerca do gênero para uma melhor internalização por parte dos alunos; reconhecer a função do gênero lista; conhecer e identificar alguns recursos linguísticos em textos; identificar a utilização da linguagem em diferentes contextos e, vivenciar situações de uso da língua comparando os registros de falantes diferentes.

Nas atividades, a docente apresentou aos estudantes a obra: *Diário de um banana: Caindo na estrada*⁵ e realizou a leitura de um trecho. Após este momento, seguiu com perguntas para resgate dos conhecimentos prévios e comparação da obra com o texto lido anteriormente (Bráulio Bessa), leitura de uma lista contendo os lugares visitados pelo personagem do *Diário de um banana*, para análise de algumas expressões e para que os estudantes compreendessem um pouco sobre ela, comparando esta ao gênero diário. E para facilitar as escritas futuras dos estudantes, uma vez que antes de escreverem um diário ou qualquer outro gênero, podem escrever uma lista com os elementos que querem abordar.

⁵ KINNEY, Jeff. *Diário de um banana: caindo na estrada* – Vol. 9 / Jeff Kinney; [tradução Alexandre Boide]. – São Paulo, SP: VR Editora, 2015.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), este registro, através da lista, também pode resumir tudo o que foi assimilado nos módulos, podendo ser construída durante a aplicação da SD, ou ao final, como um lembrete, glossário, lista de constatações ou síntese. Mais adiante, apresentaremos uma atividade proposta com este objetivo, aplicada no nosso estudo, mais precisamente no módulo IV.

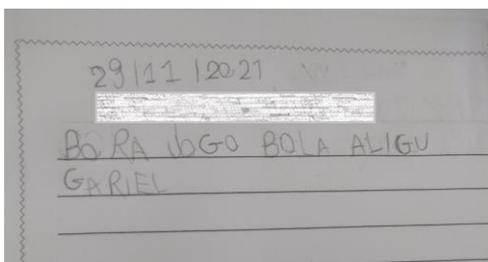
Em seguida, foi realizada uma análise da linguagem utilizada pelo autor através de expressões encontradas no texto. Como atividade para casa, foi solicitado que as crianças registrassem no caderno, como os adultos da sua família falam determinada palavra, para conversarmos sobre as formas de falar das pessoas na aula seguinte.

- **Módulo II**

Os objetivos para este dia foram: analisar as repostas trazidas pelas crianças sobre a atividade anterior; analisar as características do gênero diário presentes e ausentes na primeira produção; revisar as produções iniciais e, reescrever as produções com auxílio da professora. Assim, foi realizado o resgate da atividade anterior, em seguida, os estudantes foram convidados para lerem em voz alta ou falarem sobre sua primeira produção, mas eles se sentiram muito tímidos em mostrarem aos colegas e assim, a leitura foi feita apenas para a professora que aproveitou para revisar e orientar a reescrita dos diários, individualmente. Durante a realização, os outros estudantes receberam exemplares do Diário de um banana (volumes 1 a 10) para folhearem e realizarem o tipo de leitura que conseguissem.

Consideramos pertinente trazer aqui como ficou a reescrita do Miguel após o auxílio da professora, seguida do trecho da aula, pois o aluno se mostrou com muita força de vontade em realizar a atividade, mas de fato não soube como e a professora ficou motivada em ajudá-lo.

REESCRITA MIGUEL



<p>29/11/2021</p> <p>MIGUEL</p> <p>Bora jogar bola amigo Gabriel</p>
--

Vejamos como se deu este momento da aula:

*Profa: eu tenho dificuldade em saber como escreve tal palavra, mas eu acho que se escreve assim. Vamos fazer esse exercício? De **contar essa história escrita aqui?** Do jeito que você achar que é a palavra. Tia, eu tenho dificuldade nas sílabas, ali ó, tem sílabas ó. (Ela aponta para o silabário exposto na parede). **BO LA. Tá vindo? Você vai lá, escreve, AMIGO, A MI GO, aí procura as sílabas do GO.** Agora, lembrando das características do diário. Você tá lembrado? A data, pra quem você escreveu, aí escreve a história na linha e assina. Vamos tentar? Tá certo? Aí você vai escrever do jeito que você achar.*

Como podemos perceber, a criança precisava deste incentivo para a escrita. A professora mostrou que ela era capaz e ela utilizou o suporte silabário para realizar a atividade. Embora apresentando dificuldades na escrita, conseguiu transformar o relato oral e o desenho na modalidade exigida na produção, mesmo que este texto ainda não tenha todas as características que compõem o diário pessoal, apresentando-se mais coerentemente com a proposta trazida por um convite ou bilhete. Como vimos, momentos como estes significam muito para os estudantes que sentem dificuldades. Estamos de acordo com Dolz, Noverraz e Haller (2004) quando eles afirmam que ao entrar na escola, o gênero sofre transformação. Vai além de um mega instrumento de comunicação, agora é um objeto de aprendizagem.

Marcuschi e Viana (1997) defendem que, se o professor demonstra atenção na leitura que faz da produção de seu aluno, enfatizando as estratégias e os caminhos utilizados, isto possibilita a identificação dos obstáculos enfrentados durante a aprendizagem. Esta problematização sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula abre caminhos para uma atualização da concepção da linguagem adotada e dos procedimentos metodológicos a ela associados.

- **Módulo III**

No quarto dia da SD, as atividades consistiram em leitura e interpretação de uma página de diário. Disponível em: <https://ensinarhoje.com/wp-content/uploads/2019/07/P%C3%A1gina-de-di%C3%A1rio-e-atividades.png> Acesso em 01/11/2021, buscando reconhecer o sentido do texto, as características composicionais do gênero (assinatura/autoria, desenvolvimento/assunto, período do dia e quais elementos do diário faltaram), ordenar as partes de um texto e conhecer alguns recursos linguísticos presentes na produção escrita do texto (pontuação). Após a leitura e identificação dos

elementos do texto, os estudantes foram organizados em duplas e receberam o texto fatiado. Na ocasião foram levados a organizarem as partes em um cartaz para que comparassem o seu texto com os dos colegas e com o texto original apresentado pela docente. Por fim, a professora propôs a escrita de uma página de diário, na qual as crianças falariam do retorno às aulas presenciais, uma vez que a autora do texto lido, anteriormente, falava sobre ida à escola.

- **Módulo IV**

No último módulo da SD a nossa intenção era identificar as partes que constituem o gênero diário e suas características; utilizar o gênero lista como apoio para a escrita e, relacionar os gêneros diário e lista, diferenciando para que os estudantes não confundissem os dois e para que pudessem utilizar a lista como apoio para a escrita do diário pessoal, e não apenas para listar os fatos ocorridos com eles, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), quando defendem que na elaboração e aplicação de uma SD, este gênero pode ser útil. No nosso estudo, por exemplo, a lista poderia servir para elencar os itens, fatos ou temas que marcassem o dia das crianças a serem abordados no segundo gênero nos momentos em que fossem levados a produzi-lo.

Leal e Albuquerque (2005) trazem a lista como um dos gêneros que nos ajudam a organizar o dia-a-dia, esta pode ser utilizada tanto em situações escolares, como em extra-escolares e contam com uma diversidade de tipos: lista de compras, lista de convidados, lista de alunos, entre outras. Embora este gênero seja utilizado por meio de propósitos distintos, possui características semelhantes. Para as autoras, a lista envolve a escrita de palavras em ordem alfabética, por classificação de produtos ou ordem de importância. Na escola, uma opção para o trabalho com a lista, pode envolver a chamada com os nomes dos alunos, por exemplo.

Para efetivação das atividades da SD, a docente realizou a leitura de um texto: Disponível em: <https://www.significados.com.br/genero-textual-diario/>.⁶ Acesso em 01/11/21. Em seguida, os estudantes deveriam nomear as partes do texto de acordo com os componentes do gênero, e ainda, identificar qual parte faltou no texto original, que geralmente são encontrados em outros exemplares do gênero, no caso, a saudação. E assim, puderam dar exemplos de saudações caso eles fossem os autores do texto discutido. Para finalizar, a docente solicitou que os estudantes produzissem, em seus cadernos, uma lista na qual deveria constar o que eles aprenderam sobre o gênero diário pessoal. Esta estratégia, de uso da lista,

⁶ Vale ressaltar que o diário pessoal possui relatos que o autor não costuma dividir com outras pessoas, enquanto o *Blog*, mesmo se tratando de relatos pessoais, é aberto ao público.

foi utilizada a fim de favorecer a sistematização dos conhecimentos adquiridos no processo de aplicação desta SD, mas também pode servir como proposta de uso para elaboração de uma proposta futura, na prática da professora.

O trabalho com os módulos de uma SD, de acordo com Marcuschi (2008, p. 217) “situa as ações no contexto da realidade e não naturaliza o trabalho com a língua, também não fica apenas em observações impressionistas, conduzindo as ações para situações concretas do dia-a-dia. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e autorregulado”.

5.6 Quarta reunião de estudo e planejamento

Após a aplicação dos módulos da SD nos reunimos para mais um momento de estudo e planejamento. No qual discutimos sobre as atividades desenvolvidas e numa proposta para produção final dos alunos, avaliando todo processo vivenciado. Destacamos também os avanços e as dificuldades com relação à escrita dos alunos na atividade de reescrita, na qual eles já demonstraram mais familiaridade com o gênero e percebemos o interesse na realização. A docente trouxe contribuições valiosas para compor a proposta final, que será apresentada a seguir.

5.7 Apresentação da produção final dos estudantes

Na busca por compreender como as crianças reagiram ao estudo e quais capacidades de ação de linguagem puderam absorver, propomos as últimas atividades da SD e a produção final do diário, com a temática do Natal, uma vez que a data comemorativa se aproximava.

Optamos, inicialmente, por uma produção coletiva, tendo a professora como escriba, em uma das atividades, com o intuito de que os estudantes tivessem mais uma oportunidade de contato com o gênero diário pessoal, antes da sua última produção individual e para que as ideias sobre este gênero fossem novamente revisitadas, uma vez que a docente estaria realizando uma revisão dos aspectos abordados e dando pistas para o desenvolvimento do momento final de produção.

Também consideramos importante trazer esta estratégia, uma vez que, a docente afirmou que, em alguns momentos da sua prática, utiliza o texto coletivo antes de propor uma produção individual aos seus alunos, como podemos perceber no trecho da entrevista, já apresentado: *“eu gosto muito também, pra ajudar nessa produção, trabalhar com textos coletivos, primeiro”*. Tais colocações foram abordadas na nossa entrevista inicial, quando a indagamos sobre como auxilia seus estudantes nos momentos de produção textual.

A estratégia de produção de texto coletivo, para as crianças que estão em fase de consolidação das habilidades de leitura e escrita, como as que participaram do nosso estudo, serviu como uma atividade em que elas começam a compreender que suas ideias precisam estar vinculadas aos aspectos que vão garantir a organização coerente do texto. Entendemos tal atividade como proveitosa para a ampliação das aprendizagens das crianças, uma vez que estas podem participar ativamente e tem a oportunidade de apresentarem e discutirem suas contribuições.

Guerra (2009) realizou um estudo envolvendo a produção coletiva de textos, no tocante à interação entre professoras e estudantes e entre os próprios estudantes, envolvendo o gênero carta de reclamação. Na ocasião, a autora, investigou uma sequência didática desenvolvida por duas professoras da Rede Municipal de Recife e aplicada junto aos alunos de suas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Em seus resultados, ficou evidente que as estratégias de construção da base de orientação para a construção textual, o planejamento local dos textos, a revisão pensada em processos, o monitoramento das ações visando atender às finalidades e os destinatários previstos, a geração dos conteúdos e a textualização, e conseqüentemente, os estudos sobre o gênero em foco, foram satisfatoriamente apreciados durante o processo. A pesquisadora concluiu que a produção coletiva de textos é uma estratégia didática eficaz, na medida em que vincula os modos de produção de escritores experientes (professoras) compartilhados e vivenciados com aqueles menos experientes (alunos).

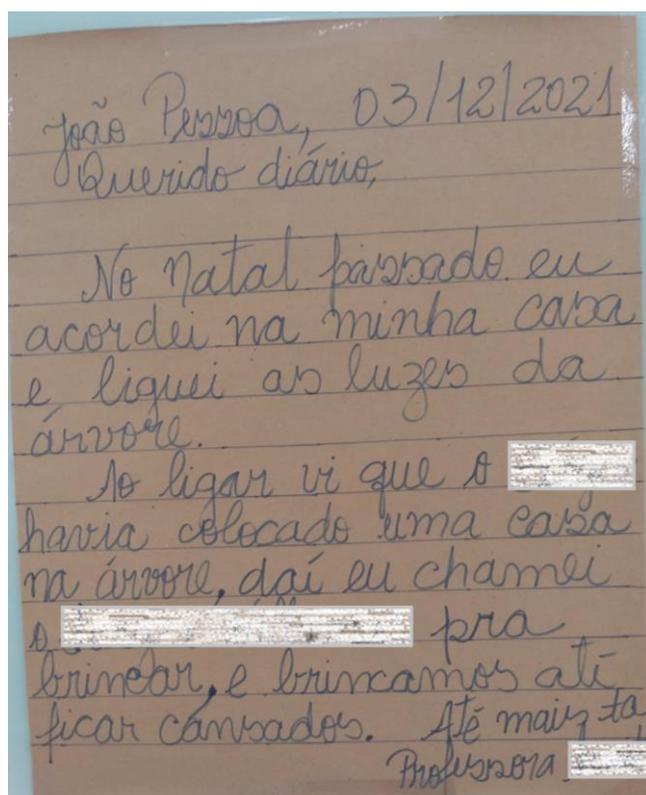
A seguir, apresentaremos no quadro 8, como foram organizadas estas atividades. E, posteriormente, as produções coletivas com os dois grupos. No que se refere ao conteúdo temático a ser abordado, nas produções, vale ressaltar que o tema do Natal, foi pensado durante a reunião de planejamento com a docente, uma vez que a época do ano estava próxima e que esta seria uma oportunidade de os estudantes explanarem sobre suas vivências natalinas em família e os seus desejos.

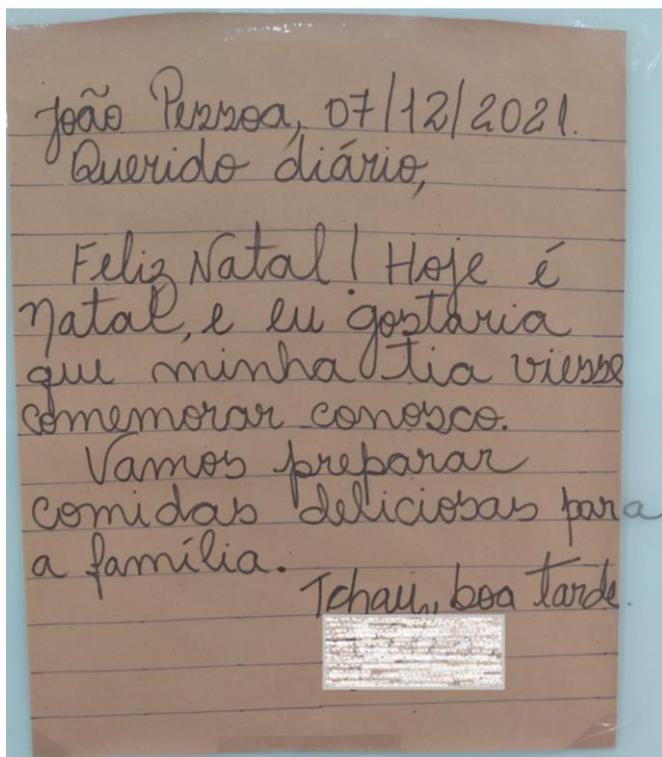
QUADRO 8: DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO FINAL	
1º Momento	<p>Objetivos: identificar os aspectos relacionados aos preparativos natalinos abordados no vídeo.</p> <p>Atividades: apresentação do vídeo Ludo Vlog – Quintal da Cultura. Disponível em: https://youtu.be/boWxAtmJVuU. Acesso em 01/12/2021. Seguida de discussão sobre como os estudantes se organizam para o Natal junto às suas famílias.</p>
2º Momento	<p>Objetivos: analisar os aspectos do gênero diário pessoal; produzir</p>

	<p>coletivamente uma página de diário pessoal abordando a temática do Natal e respeitando os elementos constitutivos do gênero.</p> <p>Atividades: construção de um texto coletivo de uma página de diário, seguida de discussão sobre as partes do diário e colagem de tarjetas para localização de cada parte do texto: local, data, desenvolvimento, despedida e assinatura.</p>
3º Momento	<p>Objetivos: registrar com recursos gráficos um dos elementos que comporia a página do diário pessoal.</p> <p>Atividades: registro por meio de desenho do que os estudantes gostariam de ganhar no Natal. Enfatizando o contexto familiar, os enfeites, onde os presentes seriam colocados, por quem seriam entregues, o custo do presente, ou desejo de conseguir para outra pessoa.</p>
4º Momento	<p>Objetivos: produzir individualmente, uma página de diário pessoal abordando a temática do Natal e respeitando os elementos constitutivos do gênero.</p> <p>Atividades: produção no diário, de acordo com este comando: Agora, escreva em seu diário, como foi este momento de receber esse presente de Natal. A quem pediu? O que fez quando ganhou? Por que você quis ganhar? Se o momento foi importante? O que você acha do Natal?</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

PRODUÇÃO COLETIVA – GRUPO 1:



PRODUÇÃO COLETIVA – GRUPO 2:**5.7.1 Análise das produções coletivas**

Nas atividades de produção coletiva com os dois grupos, a professora foi a escriba. As crianças participaram bem da proposta e trouxeram contribuições relevantes ao texto. A docente utilizou a atividade para enfatizar satisfatoriamente os aspectos que compõem o gênero, como, o país, a cidade e o bairro em que a escola está localizada, a data da produção, o vocativo a ser utilizado (Querido diário) a ser compreendido aqui como destinatário (para quem estamos escrevendo), sobre como eles iriam organizar as informações trazidas por cada um, elencando as que mais ficassem coerentes com a proposta, a despedida e como deveriam assinar o texto (quem seriam os autores), além de discutir sobre a temática do Natal. Ela auxiliou na escrita, fez a leitura do texto algumas vezes, destacando cada parte dele e depois solicitou que as crianças localizassem as informações, colando as tarjetas que continham o nome de cada parte, a fim de aprimorar o trabalho referente às discussões acerca dos elementos estilísticos, que visam a organização de tais elementos no texto.

Propostas de atividades como estas, estão de acordo com as implicações de Geraldini (2010) quando este autor afirma que a participação em situações interlocutivas, implica na constituição contínua dos sujeitos, fazendo com que o aluno não aprenda antes a linguagem

para depois interagir, mas sim, que ele se constitui como sujeito à medida que constrói para si a linguagem como prática social. E que estas são ações que devem ocorrer ao mesmo tempo.

No trecho de aula com o grupo 1, podemos perceber como a docente enfatiza tais aspectos, trazendo à tona uma discussão sobre o contexto de produção, mais especificamente, o mundo físico (sala de aula de uma escola em determinada data e local). Outros pontos discutidos, acerca do gênero, foram o suporte, em que o texto estava sendo veiculado, assim como o vocativo utilizado, o destinatário, principalmente, quando um estudante confunde com a temática trabalhada:

Profa: então, lembrando as características do diário, qual é a primeira coisa que nós vamos colocar nesse texto?

E: a senhora disse que era a data.

*Profa: muito bem! Local e data, né? João Pessoa, 03 do 12 de 2021. Então como a gente tá construindo esse texto coletivo, a gente tem que se perceber no lugar. Onde é que a gente está. Depois de local e data, vocês tão lembrados o que que a gente faz, o que que a gente coloca pra gente saber **pra quem a gente tá escrevendo**? O destinatário desse nosso relato? Quem é que vai ler? Ou não ler? Ou só vai ficar registrado? A gente usa que... que... vocativo? Que... que... identificação no diário? Pra gente saber? Como é que a gente inicia essa nossa conversa? Essa nossa escrita no diário?*

E: eu?

*Profa: eu? Por exemplo, se eu for escrever, eu já escrevi várias páginas, E colocou a data, o assunto e assinou, né? Tá aqui. Quando eu for folhear esse diário de E, eu vou saber **quando** foi que ele escreveu, foi ele que escreveu, mas escreveu pra quem?*

E: eu?

*Profa: pra você mesmo? Quando a gente escreve pra gente mesmo, a gente tem a oportunidade de chamar de nosso, a nossa escrita. E a gente vai criando com o diário um laço de amizade. Por quê? É como se ele tivesse ali ouvindo os nossos sentimentos, né, os acontecimentos do nosso dia a dia e eu vou chamá-lo por um nome bem carinhoso. E aí, como é que eu me dirijo a esse livrinho aqui? **Que eu vou construindo com os meus sentimentos pessoais, com os meus acontecimentos pessoais, deixando registrado?** Eu posso chamá-lo de quê?*

E: eu vou chamar de... livro secreto.

Profa: livro secreto? Mas a gente tá trabalhando que gênero?

E: o Natal!

Profa: não, isso aqui que a gente tá escrevendo é aonde? É um DI?

E: ÁRIO.

Profa: e se eu quero chamá-lo de uma forma carinhosa, como é que eu chamo?

E: querido diário?

Profa: querido diário! Num é? Eu num vou escrever nele? Num vou? Vocês concordam, Miguel e E? Concordam? Então, depois do local e da data... a gente tem pra quem a gente vai escrever. Num é? Então eu vou escrever pra quem? Pro meu próprio?

E: caderno?

Profa: diário. Pro meu próprio diário. E vou chamá-lo de um nome carinhoso se eu quiser. Mas também posso chamá-lo só de?

E: diário.

Profa: diário, num é? E aí, como é que a gente vai colocar no nosso texto coletivo? Diário? Querido diário? Meu queridíssimo diário? Vamos colocar como? Posso dizer que ele é meu amigo. E aí, como é que a gente coloca aqui no nosso texto?

Miguel: querido diário.

Vale ressaltar que a docente traz muitas perguntas de uma vez, sem dar tempo das crianças responderem, logo no início dos excertos, mas traz à tona as capacidades de ação quando faz os alunos perceberem o lugar de produção no qual estão inseridos e o papel destes alunos enquanto produtores e receptores do texto juntamente a ela, pois ela tem o papel de escriba da turma. Assim como, levantou a reflexão sobre o suporte em que o gênero diário está veiculado, quando um aluno afirma que vai chamá-lo de livro secreto, ela enfatiza o conteúdo que será abordado nele, fazendo referência ao diário e retoma novamente aos elementos que compõem o gênero, para que os estudantes pensem e relembrem sobre sua forma. Entretanto, chamar um diário de livro secreto não faz com que o gênero mude, ao utilizar esta nomenclatura, a criança parece querer criar um vínculo com o gênero. Neste momento, a docente poderia enfatizar tal questão.

No trecho da aula “*vocês tão lembrados o que que a gente faz, o que que a gente coloca pra gente saber **pra quem a gente tá escrevendo?***” também é possível perceber uma discussão sobre a capacidade discursiva, à medida que o aluno é levado a refletir sobre a interação estabelecida durante a produção textual, a percepção necessária a quem o texto será destinado e o cuidado com os termos utilizados. Entretanto, vale ressaltar que ao escolherem o termo “professora” para assinar o texto, indica que os alunos estão compreendendo que ele está sendo destinado à docente, neste caso, a base de orientação para a produção textual ainda não está bem compreendida pelos estudantes, pois provavelmente ainda não estão acostumados a pensarem sobre o papel do destinatário em seus textos. Consideramos que esta

seria uma boa oportunidade para que a professora problematizasse tais questões no intuito de esclarecer melhor o seu papel como escriba do texto e não como a destinatária.

Discussões como estas, são essenciais durante a aprendizagem sobre um gênero, para não deixar dúvidas, pois, como afirma Marcuschi (2008, p. 174) o suporte de um gênero configura-se como “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Na produção com o grupo 2, a docente, além de enfatizar estes aspectos, discutiu um pouco mais sobre o sentido do Natal e como isto seria organizado no desenvolvimento do texto.

Profa: hoje, vamos lá! Hoje... Hoje o quê?

E: hoje é Natal.

Profa: vamos fazer juntos... Hoje é Natal! Que mais? O que que significa o Natal pra vocês?

E: o Natal significa pra mim uma coisa muito boa.

Danilo: se reunir a família pra se sentir melhor.

Profa: hoje é Natal. Alguma coisa que vocês gostariam ou que vocês comemoram, ou sobre presentes, ou sobre comida, ou sobre decoração, ou como é o Natal em família.

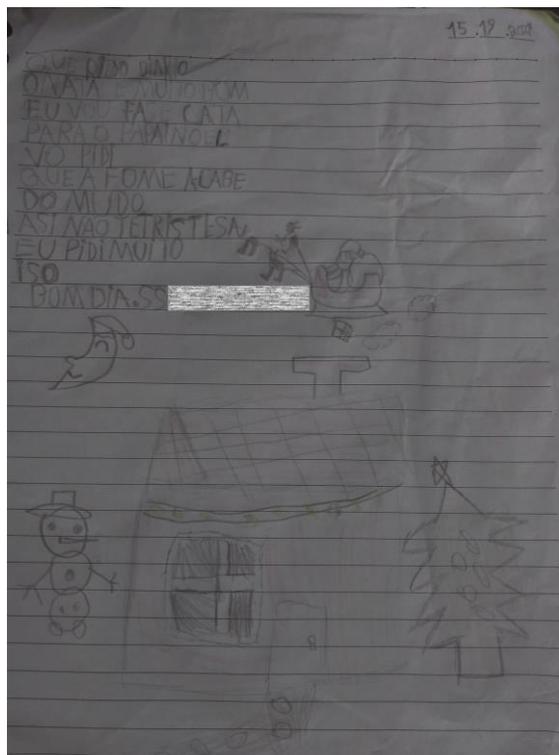
E: é. Na família.

Os aspectos destacados apontam que a docente se preocupa com os efeitos (capacidade de ação) que a produção causa nas crianças que estão produzindo o texto coletivamente e que estes podem ser úteis durante a produção que será proposta no momento seguinte. Com o grupo 2, ela enfatizou a modalidade oral, discutindo sobre o sentido do Natal e sobre os acontecimentos desta época, para a construção do texto escrito, uma vez que os estudantes se mostraram mais participativos.

Ao final, considerando que os estudantes estavam prontos para darem início às produções finais, a docente solicitou o registro por meio do desenho do que eles gostariam de ganhar ou presentear neste Natal, como primeiro passo. De posse dos desenhos, eles relataram oralmente para a docente o que representaram e iniciaram as produções escritas do diário.

5.7.2 Apresentação das produções finais

PRODUÇÃO FINAL FELIPE

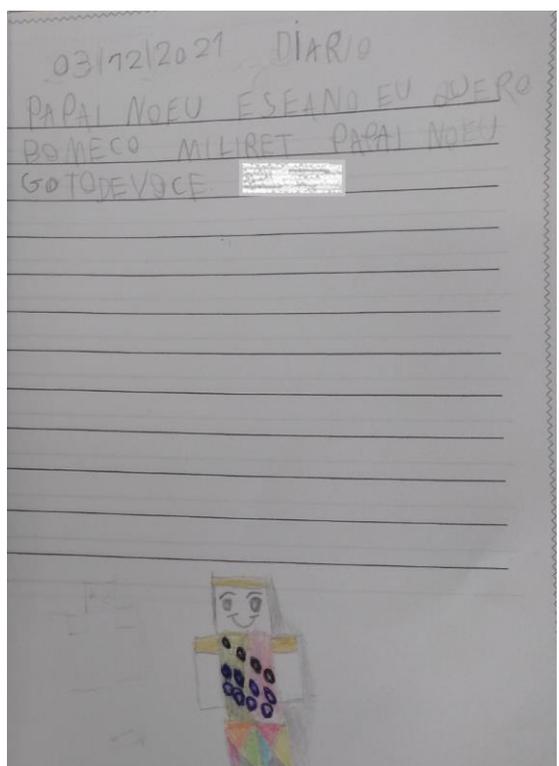


Querido diário 15/12/2021

O Natal é muito bom
 Eu vou fazer carta para o Papai
 Noel vou pedir que a fome acabe
 do mundo
 Assim não tem tristeza,
 Eu pedi muito isso

Bom dia. Ass: FELIPE

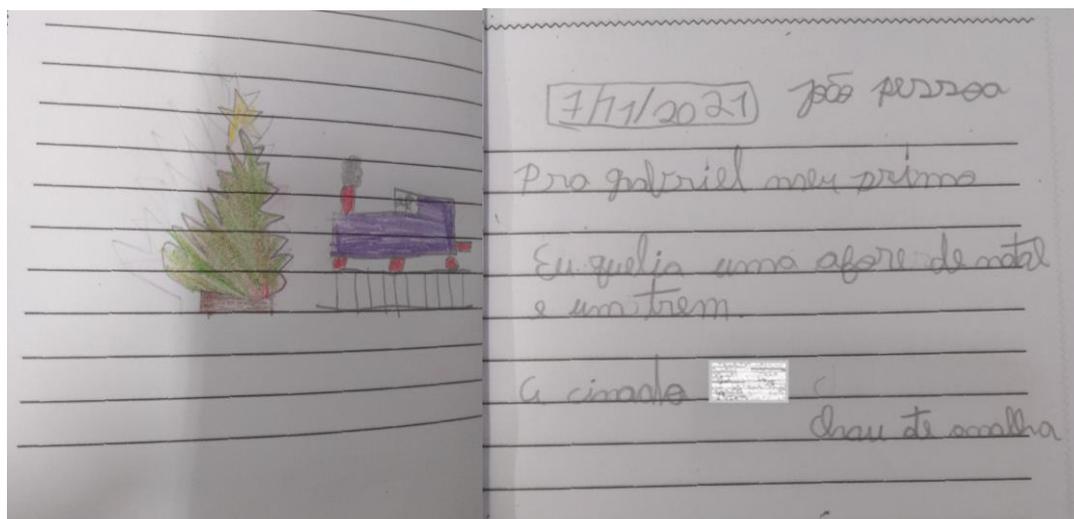
PRODUÇÃO FINAL MIGUEL



03/12/2021 Diário

Papai Noel esse ano eu quero
 boneco Minecraft Papai Noel
 gosto de você MIGUEL

PRODUÇÃO FINAL CAIO



07/11/2021 João Pessoa

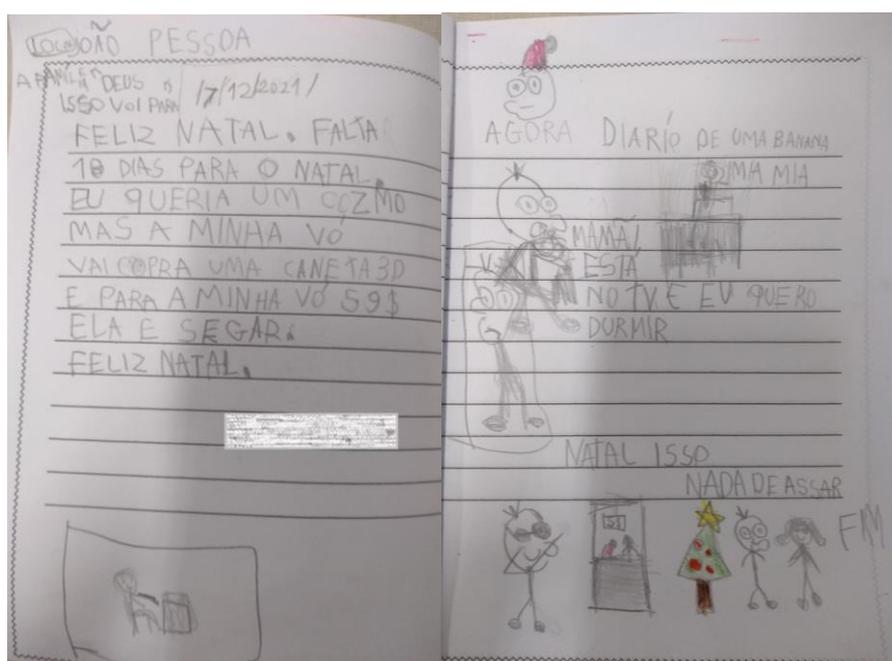
Pra Gabriel meu primo

Eu queria uma árvore de Natal e
um trem.

Assinado CAIO

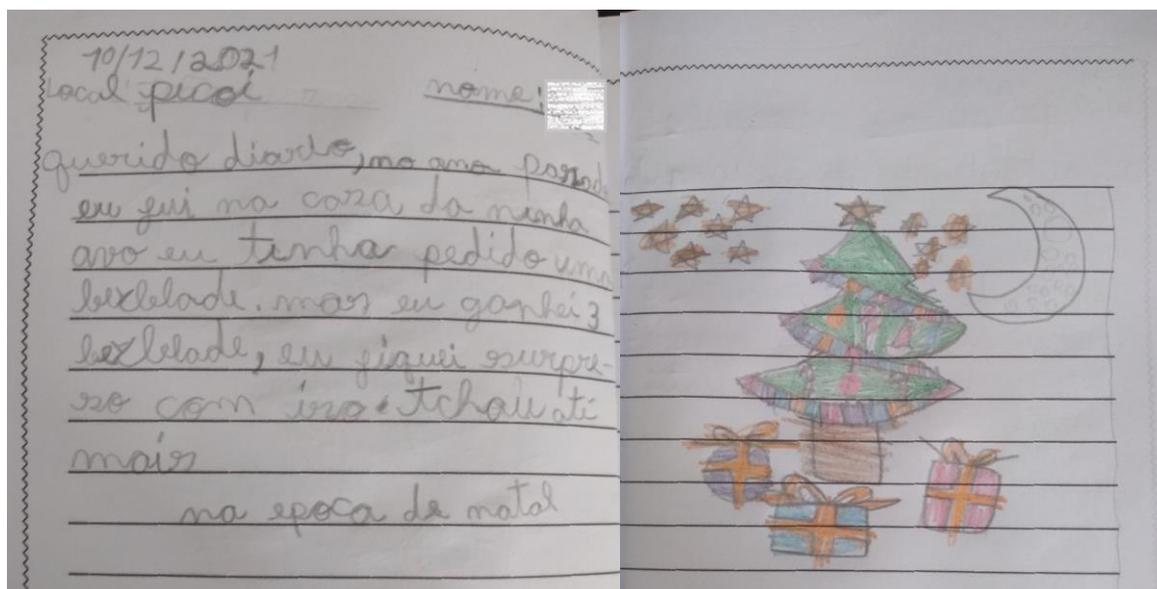
Tchau até amanhã

PRODUÇÃO FINAL DANILO



<p>Local João Pessoa</p> <p>Isso foi para a família e Deus 07/12/2021</p> <p>Feliz Natal. Falta 10 dias para o Natal. Eu queria um cosmo mas a minha vó vai comprar uma caneta 3D É para a minha vó 59\$ ela é cega.</p> <p>Feliz Natal. DANILO</p>	<p>Agora Diário de um banana</p> <p>Mia mia (buá buá) Mamãe está na Tv e eu quero dormir</p> <p>Natal é isso nada de azar Fim</p>
---	---

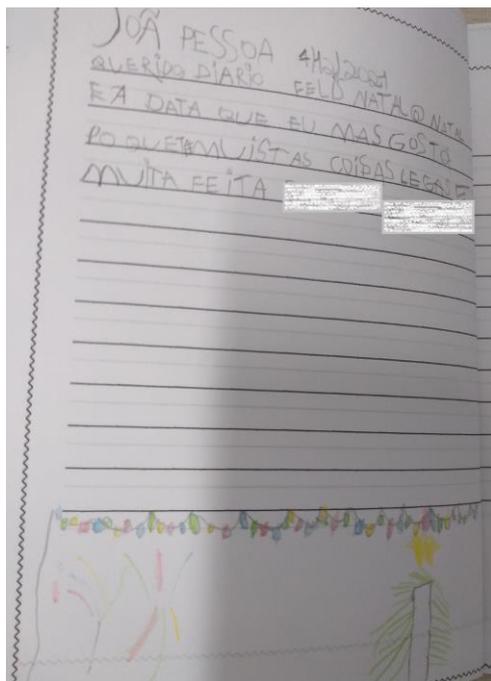
PRODUÇÃO FINAL LUCAS



10/12/2021

Local Picoi Nome: LUCAS
Querido diário, no ano passado eu fui na casa da minha avó eu tinha pedido uma Beyblade, mas eu ganhei 3 Beyblade, eu fiquei surpreso com isso. Tchau até mais na época de Natal

PRODUÇÃO FINAL LUAN



João Pessoa 07/12/2021

Querido diário Feliz Natal o Natal é a data que eu mais gosto porque tem muitas coisas legais e muita festa LUAN MENDES

5.8 Da prática docente às produções dos estudantes: comparando as escritas, com foco nas capacidades de ação

Traremos nas linhas a seguir, como as ações vivenciadas junto à docente influenciaram nas aprendizagens das crianças e como elas desenvolveram seus textos.

Na busca por alcançarmos nossos objetivos de estudo, procuramos analisar nas produções os conhecimentos, os avanços e as dificuldades dos estudantes no que se refere às capacidades de linguagem, defendidas pelo ISD, no tocante às capacidades de ação, que para Bronckart (1999, 2006) e Schneuwly (1988) estão ligadas tanto às características do contexto de produção como aquelas relacionadas ao conteúdo temático abordado e ao planejamento e organização do texto por meio do gênero. Dolz e Schneuwly (2004), destacam que ao analisar tais capacidades o professor poderá identificar quais direcionamentos pode seguir durante o processo de ensino da produção textual.

Nossas análises foram mobilizadas pelo mapeamento das capacidades de ações de linguagem, organizadas através das categorias, que serão apresentadas no quadro 9, trabalhadas durante a realização de todas as etapas da SD, e conseqüentemente, pensadas e refletidas durante as reuniões de estudo e planejamento com a docente.

QUADRO 9: CATEGORIAS DE ANÁLISE – ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS	
PARÂMETROS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO E CONTEÚDO TEMÁTICO
<u>Mundo físico:</u> - Lugar de produção (sala de aula) - Momento de produção (aplicação da SD) - Emissor / enunciador (os estudantes) - Receptor / co-produtor (destinatário, uma vez que o diário pessoal é uma escrita íntima, aqui será representada pelo próprio aluno, mas que de comum acordo com os discentes, a professora e a pesquisadora teriam acesso aos escritos)	<u>Elementos composicionais:</u> - Local - Data - Vocativo - Desenvolvimento (assunto - conteúdo temático abordado) - Despedida/saudação - Assinatura <u>Elementos estilísticos:</u> - Organização dos elementos no texto
<u>Mundo social:</u> - Lugar social (escola) - Posição social do emissor e receptor / co-enunciadores ou co-produtores (aluno – destinatário) - Objetivos da interação (ponto de vista do enunciador e os efeitos causados em quem receberá o texto).	<u>Elementos de uso:</u> - Função social e comunicativa - Finalidade.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Segundo Bronckart (2006, p. 251):

o conhecimento do contexto inclui o conhecimento dos parâmetros materiais do ato de produção (quem é o emissor, quais são os eventuais receptores, em qual espaço-tempo eles se situam?) e o dos parâmetros sociossubjetivos da interação (qual é o lugar social no qual se realiza a produção, quais os papéis que daí decorrem para o enunciador e seus destinatários, que relações de objetivos se estabelecem entre eles?). Já o conhecimento sobre o conteúdo temático se apresenta sob a forma de macroestruturas semânticas (e disponíveis em sua memória) elaboradas pelo agente-pessoa em relação a um determinado domínio de referência.

Ao analisarmos as produções, buscamos identificar, primeiramente, se os estudantes haviam compreendido o comando da atividade, que era produzir um texto escrito, trazendo fatos e sentimentos vivenciados no dia ou na semana e sistematizado em formato de diário

pessoal, considerando os elementos do contexto de produção, se o texto produzido era coerente com o gênero solicitado, se o tema abordado havia sido mobilizado através de uma linguagem que estivesse de acordo com a situação, ou seja, com uso de expressões informais, características do gênero, através de palavras do cotidiano, considerando o nível de escrita e a faixa etária em que se encontram os estudantes. Além disso, se o gênero produzido havia cumprido a sua função sociocomunicativa, como o que é defendido pelos autores da base teórica que consideramos.

Em linhas gerais, percebemos que, inicialmente, os discentes, tiveram dificuldades em contemplar todos os elementos constitutivos do diário pessoal e, os que estavam presentes, não foram organizados de maneira satisfatória nestes primeiros textos. Uma situação totalmente compreensível uma vez que, para alguns, tratava-se do primeiro contato com o gênero. Desta forma, os estudantes trouxeram relatos de um dia que fora importante para eles e alguns remeteram àquele dia vivenciado na escola.

Um fato que nos chamou atenção é que cinco dos estudantes produziram um texto coerente com uma página de diário, mesmo que ainda bem reduzida, na primeira produção. Isto, se deve ao fato de que os aspectos foram bem enfatizados e discutidos pela docente durante a preparação para a efetivação da escrita (1ª etapa da SD), conforme as indicações trazidas pela proposta de SD, defendida no estudo.

Com relação ao recurso gráfico do desenho, sugerido pela docente, das 6 crianças, 5 optaram por utilizar. Ela assegurou que este recurso é utilizado por muitos autores de diários pessoais e que as crianças também poderiam optar por esta estratégia. Nas produções, percebemos que a utilização foi proveitosa, pois os estudantes lembraram sobre o que haviam produzido ao visualizarem tal recurso. Para Miguel, este recurso foi imprescindível, principalmente no momento de revisão e reescrita do seu texto.

Observando os textos finais, podemos afirmar que mesmo ainda apresentando algumas dificuldades, como a organização do texto em parágrafos, pontuação adequada, utilização de todos os elementos composicionais, conforme o que foi trabalhado nos módulos, avaliamos o resultado como bastante proveitoso, pois, cinco dos seis estudantes conseguiram atingir a proposta da SD que era a produção do diário pessoal, trazendo em seus escritos grande parte das características composicionais do gênero, por meio de uma linguagem informal, organizaram de forma satisfatória estes elementos e desenvolveram o conteúdo abordado de forma mais coerente, sem fuga do tema. E que apenas um deles, Caio, construiu seu texto com características de outro gênero (bilhete), conforme veremos nas discussões abaixo, embora tenha trazido em sua produção alguns elementos do diário pessoal.

Para Marcuschi (2008), os gêneros possuem traços em comum que viabilizam a utilização de uma linguagem aproximada, principalmente no que se refere à análise dos gêneros na relação fala e escrita. Alguns deles se aproximam do diário pessoal, como por exemplo, uma carta pessoal, um bilhete casual, um telefone pessoal e uma conversa espontânea, uma vez que o gênero em questão, tem a função de guardar memórias, sentimentos, fatos e conversas para não serem esquecidas.

Quanto ao tema abordado nas produções, os estudantes compreenderam a proposta de abordar os festejos natalinos e apenas Felipe e Luan não pediram presentes para si próprios.

No quadro 10 abaixo, mapeamos os elementos característicos ao gênero diário pessoal que foram mobilizados durante o estudo e trazidos pelos estudantes nos textos produzidos no início e ao final do processo.

QUADRO 10: MAPEAMENTO DOS ELEMENTOS DO DIÁRIO PESSOAL NAS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS													
Estudantes	FELIPE		MIGUEL		CAIO		DANILO		LUCAS		LUAN		
Elementos do diário pessoal	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	
Local	N	N	N	N	N	S	S	S	N	S	N	S	
Data	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Vocativo	N	S	N	S	S	N	N	N	S	S	N	S	
Desenvolvimento	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Despedida/saudação	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	
Assinatura	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Legenda: PI referente à produção inicial e PF à produção final. S para os elementos presentes. N para os ausentes.

Considerando as categorias de análise elencadas, ressaltamos que os dados apresentados são parte importante do estudo e das nossas análises e discussões. Apresentaremos a seguir as duas produções de cada estudante, discutindo as dificuldades apresentadas e os avanços obtidos, no início e ao final da realização da SD.

5.8.1 As produções de Felipe

FELIPE	Produção inicial	Produção final
	17/11/2021 Novembro A minha professora É boa ela me dá aula muito boa as minhas duas eu gosto da escola minha turma 3º ano A professora (nome) e meus amigos é muito boa a escola minha professora (nome) também Felipe	Querido diário 15/12/2021 O Natal é muito bom Eu vou fazer carta para o Papai Noel vou pedir que a fome acabe do mundo Assim não tem tristeza, Eu pedi muito isso Bom dia. Ass Felipe.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na primeira produção, Felipe foi o único que afirmou ter tido contato anterior com o gênero e apresentou que se agrada da escola, da turma e das professoras e mesmo não fazendo menção ao vocativo “Querido diário”, enfatizou que a escrita estava sendo realizada no mês de novembro, mesmo após ter colocado a data na linha acima. Talvez tenha lembrado dos primeiros momentos da aula 1, quando a docente indagou se ele tinha recordações de quando fez a sua primeira produção de diário pessoal e ele informou que havia sido no ano de 2019.

Em seu texto final, este organizado e construído com mais elementos do gênero, a criança nos chamou bastante atenção, ao pedir ao papai Noel um presente que iria beneficiar o mundo inteiro: “*vou pedir que a fome acabe do mundo*”. A sua sentença tem um efeito positivo de esperança em quem lê ou recebe o texto, embora não estejamos tratando de destinatários externos, no momento, mas para quem escreve algo deste tipo, o aluno demonstra ter sensibilidade em expor seu ponto de vista.

Vale ressaltar que no dia da última produção (aula 6), o estudante se encontrava doente, o que o impossibilitou de participar junto aos colegas. Porém, em momento posterior, a professora apresentou para ele o que haviam produzido (texto coletivo), explanou a proposta de produção e ele prontamente apresentou a sua escrita. O momento não foi gravado, mas achamos importante trazê-lo para as análises, uma vez que este aluno participou efetivamente da aplicação da SD. Percebemos que suas duas produções possuem características e elementos do gênero diário, mas que a segunda, ficou mais completa e coerente com a nossa proposta.

5.8.2 As produções de Miguel

MIGUEL	Produção inicial	Produção final
	17/11/2021 Miguel	03/12/2021 Diário Papai Noel esse ano eu quero boneco Minecraft Papai Noel gosto de você Miguel

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O aluno Miguel, por sua vez, primeiramente não registrou sua mensagem, e sim, data e assinatura, através do incentivo da docente, pois alegou que não sabia escrever. Esta dificuldade, provavelmente, se deve ao fato de que ele ainda não seja leitor fluente e tenha o nível de escrita anterior ao alfabético. Na ocasião, ele apenas relatou oralmente à docente a sua intenção de escrita, que se assemelha a outros gêneros (convite ou bilhete direcionado ao amigo), como pode ser verificado neste trecho da aula 1: “*eu queria escrever: Bora jogar bola, amigo Gabriel? Miguel*”. Então, a professora recebeu a produção da maneira como estava e informou ao estudante que o auxiliaria em outro momento. Consideramos a ação da professora como muito valiosa, pois não desistiu de propor ao estudante que obtivesse êxito na atividade.

Na produção final, Miguel conseguiu produzir na modalidade escrita a sua versão, utilizando novamente o quadro do silabário que estava na parede da sala, como apoio. Não apresentando apenas o local e a despedida em seu texto e optando por utilizar o seu apelido ao invés de nome próprio, na assinatura⁷. Com relação ao conteúdo, ele abordou a época natalina fazendo menção a quem iria pedir o seu presente (Papai Noel), respondendo a umas das indagações da docente durante o comando da atividade: “Agora, escreva em seu diário, como foi este momento de receber esse presente de Natal. A quem pediu?”, conforme apresentado no quadro 8. Além disso, produziu seu texto utilizando alguns dos elementos trabalhados durante as atividades dos módulos da SD e conforme a condução da docente, detectamos um avanço surpreendente na produção, uma vez que o estudante estava mais preparado e confiante ao realizá-la.

Baseamo-nos em Soares (2020) para enfatizar que a produção final foi estimulada pelas condutas da docente, mas não devemos esquecer que nem sempre a criança tem em mente o que quer escrever, dentro de uma cadeia sonora que tem um significado. É necessário que ela receba orientações para conseguir efetivar a sua produção, mas é importante que tenha

⁷ Como pode ser visto na imagem da página 75, na qual foi substituída por uma tarja (Produção final de Miguel).

experiências envolvendo aquele gênero e que as levem ao conhecimento do conteúdo a ser abordado, por meio de momentos em que tais habilidades podem ser exploradas.

5.8.3 As produções de Caio

CAIO	Produção inicial	Produção final
	08/11/2021 Diário Caio Eu fui pra praia com meu pai e meus irmãos foi muito legal.	07/11/2021 João Pessoa Pra Gabriel meu primo Eu queria uma árvore de Natal e um trem. Assinado Caio Tchau até amanhã

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em sua primeira produção, o conteúdo escolhido para ser abordado pelo estudante Caio não foi referente à escola, e sim, optou por relatar um passeio com a família, deixando de fazer referência a alguns aspectos do gênero e organizando-os desordenadamente, quando decidiu por registrar “Diário Caio”, quando a assinatura, deveria ser apresentada separadamente, no início ou ao final do texto.

No texto final, Caio obedeceu aos propósitos do comando da atividade, mas o seu texto apresentou características bem semelhantes ao do gênero bilhete, e ele demonstrou ter escrito priorizando a estrutura deste gênero. Tais aspectos podem ser comprovados no trecho em que Caio se referiu ao primo como destinatário do texto “*pra Gabriel meu primo*”, mesmo que, por inúmeras vezes, a professora tenha enfatizado e perguntado para quem os estudantes estavam escrevendo, quando ela queria destacar que estavam escrevendo para e no diário pessoal. Possivelmente, a criança estivesse pedindo os presentes “*árvore de Natal e trem*” ao primo. É importante destacar que ele acrescenta o local, assina e usa despedida corretamente em seu texto e consegue estruturá-lo de forma mais coerente, diferentemente do que ocorreu na primeira produção.

Cabe ressaltar que, mesmo nos referindo à última produção do estudante na SD aplicada, a professora poderia conversar com o Caio sobre a sua produção, mostrando que ele optou por produzir um outro gênero que não o solicitado. Outra ação importante a ser realizada seria mostrar ao estudante que ele poderia relatar em seu diário um pedido de presente que teria feito ao primo durante a época de Natal.

O fato vivenciado nos mostra a dinamicidade do espaço da sala de aula, no qual vivenciamos diferentes gêneros do nosso cotidiano. A produção de Caio, apresenta tais diferenças e a conduta docente pode se configurar como um encaminhamento didático que nasce de uma vivência, de uma necessidade dos alunos.

Tais ações são sugestões de como a docente poderia conduzir o processo em momentos posteriores, uma vez que nosso estudo havia sido finalizado. Isto não impede que ela as utilize em outras propostas que venha a desenvolver, afinal este também é o papel da SD, o de oferecer aos professores subsídios para que possam planejar e aplicar estudos futuros.

5.8.4 As produções de Danilo

DANILO	Produção inicial	Produção final
	Capa: Danilo	Local João Pessoa
	08/11/2021	Isso foi para a família e Deus 07/12/2021
	Olá eu estou na escola. Estou feliz muito! Antes de ontem eu estava na piscina e depois. praia amanhã eu fui de novo eu fui.	Feliz Natal. Falta 10 dias para o Natal. Eu queria um cosmo mas a minha vó vai comprar uma caneta 3D é para a minha vó 59\$ ela é cega.
	Brasil eu estou em Mangabeira a aula acabou bem Papai está aqui fora! Está na hora do futebol	Feliz Natal. Danilo Agora Diário de um banana Mia mia (buá buá) Mamãe está na Tv e eu quero dormir Natal é isso nada de azar Fim

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Danilo, em sua primeira produção, mesmo com a ausência de discussão, por parte da docente, acerca da distinção entre os gêneros lista e diário, indica que compreendeu a proposta uma vez que não apresentou uma lista de compras/ingredientes como tinha sido sua primeira impressão acerca do gênero diário, durante a conversa inicial com a professora, trecho que destacamos anteriormente, referente ao primeiro momento da aula. Ele relata uma série de atividades diárias que realizaria após a aula, ao retornar à sua residência, inserindo elementos muito ricos como o local de onde escreveu e o bairro em que sua escola estava localizada, finalizando a produção com a expressão “Fim”.

A sua produção final foi dividida e organizada em duas partes. Na primeira, faz referência ao tema Natal, registra o local, a data, desenvolve o assunto e assina. Dedicando a mensagem através da expressão: *“Isso foi para a família e Deus”*, mas não se refere a eles como destinatários de seu texto, e sim um desejo de que tenham um Feliz Natal, como pode ser visto na sequência do texto. Na segunda parte, faz menção à obra *Diário de um banana* e finaliza dizendo *“O Natal é isso nada de azar fim”*. A referência ‘azar’ no texto da criança possivelmente sofreu influência dos escritos na obra *“Diário de um banana – Maré de azar”*, com a qual teve contato durante uma das atividades desenvolvidas nos módulos da SD. Percebemos que o estudante utiliza os recursos da intertextualidade, fazendo menção a outro texto em sua produção. Movimento que demonstra o seu interesse na obra apresentada, e que o fez utilizar em outro momento de escrita.

Soares (2020) enfatiza que, durante o aprendizado do uso da língua escrita para escrever textos, é comum que as crianças escrevam reproduzindo marcas da oralidade, como expressões populares, abreviações ou até mesmo o uso de gírias. No contato com os textos escritos, ou ouvindo textos de gêneros diversos lidos por um adulto ou quando já alfabetizadas, lendo com autonomia, elas percebem que textos escritos pertencem a uma modalidade diferente da modalidade oral, e são capazes de memorizar algumas expressões e mesmo palavras próprias da língua escrita, como o ocorrido na produção acima apresentada: *“corre corre”*, *“mia mia (buá buá)”* utilizadas por Danilo. Porém, tais ideias não podem ser vistas como dicotômicas ou depreciativas da oralidade, pois a fala e a escrita são formas de instauração da língua, que pode se materializar na forma padrão ou não padrão.

Segundo Chacon (2022), no trabalho linguístico com a alfabetização, quatro conceitos que, embora remetam a aspectos distintos no fenômeno da linguagem, estão interligados, pois, os indivíduos são ao mesmo tempo, falantes e escreventes de uma língua. Portanto, há uma interligação entre a fala, a escrita, a oralidade nas práticas de letramento. Para este autor

Fala e oralidade se relacionam porque os atos enunciativos de fala se desenvolvem no interior de práticas de oralidade. Analogamente, escrita e letramento se relacionam porque os atos enunciativos de escrita se desenvolvem no interior de práticas de letramento. Fala e escrita se relacionam porque são, ambas, atos enunciativos da língua. Oralidade e letramento, por fim, se relacionam porque ambas se configuram como práticas sócio-históricas. (CHACON, 2022)

5.8.5 As produções de Lucas

LUCAS	Produção inicial	Produção final
	DATA: 08/11/2021 Aluno (a): Lucas Diário hoje eu estou na escola hoje estou estudando na sala de aula quando eu voltar eu vou almoçar depois eu vou jogar Beyblade e depois eu vou assistir Tv e fim	10/12/2021 Local Picoi Nome: Lucas Querido diário, no ano passado eu fui na casa da minha avó eu tinha pedido uma Beyblade, mas eu ganhei 3 Beyblade, eu fiquei surpreso com isso. Tchau até mais na época de Natal

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Primeiramente, Lucas trouxe, em seus escritos, a sua rotina na escola, na realização de uma brincadeira e no retorno para casa, no desfecho, optou por também utilizar a palavra “Fim”. Os elementos trazidos por ele e Danilo, foram representados também por meio de recursos gráficos como os que encontramos nas Histórias em quadrinhos. Já em seu primeiro texto, Lucas apresenta características do diário pessoal, tais como, data, assinatura, vocativo, desenvolvimento e ilustração.

Na produção final, Lucas foi o único estudante que apresentou todos os elementos trabalhados na SD, embora tenha indicado um local que não conseguimos identificar, mas deixamos registrada a sua intenção. É salutar observar que ele utilizou em seu texto as palavras “local” e “nome” como se estivesse preenchendo aos requisitos solicitados pela docente antes das produções, e não simplesmente registrou a cidade ou escola de onde escrevia e sua assinatura. As capacidades de ação (lugar de produção e emissor) estão presentes em sua produção, deixando claro que assimilou as explicações da docente, na preparação para a produção. Ao final, também com este fim, apresentou a oração: “*Na época de Natal*”, referindo-se à época do ano que estava sendo retratada.

Analisando as duas produções, vemos que o aluno estruturou e organizou os seus textos de forma semelhante obedecendo aos critérios do gênero proposto, com total coerência temática. Embora percebamos a ausência de pontuação na primeira, e nas duas, a grande repetição do pronome eu. O fato dele ter garantido não ter tido acesso ao gênero em momento anterior, nos chamou atenção, pois foi a única criança que apresentou os dois textos de uma forma mais fidedigna, considerando os exemplos que foram trabalhados em sala de aula, durante a aplicação do estudo.

5.8.6 As produções de Luan

LUAN	Produção inicial	Produção final
	Luan Mendes 08/11/2021 Hoje é dia de aula estou aprendendo muitas coisas	João Pessoa 07/12/2021 Querido diário Feliz Natal o Natal é a data que eu mais gosto porque tem muitas coisas legais e muita festa Luan Mendes

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O aluno Luan apresentou, inicialmente, uma escrita mais tímida, com poucos elementos e destacou que era dia de aula, mencionando a escola, optando por iniciar com a assinatura, seguida da data. Na produção final, o discente alcançou o objetivo da escrita, com mais elementos solicitados, inclusive, acrescentando o vocativo e utilizando a mesma expressão que deu início à produção coletiva do seu grupo “*Feliz Natal*”, no primeiro momento da aula. No que se refere à assinatura, além de registrá-la no local correto, conseguiu compreender a escrita do seu sobrenome, pois nas atividades anteriores registrara com a sílaba inicial de forma errônea. Em seus dois textos, percebemos a ausência da saudação ou despedida, mas este fato não alterou a estrutura de seus escritos.

Observando as produções, de forma geral, ainda consideramos pertinente destacar que Felipe, Caio e Lucas utilizaram, respectivamente “*Bom dia*” / “*Tchau até amanhã*” / “*Tchau até mais*”, demonstrando interesse em continuar a escrita em outras ocasiões, mesmo após a finalização do estudo, assim como perceberam este componente nos textos de outros autores apresentados durante o trabalho com os módulos. Além disso, no último dia de aplicação, a docente nos revelou que Miguel perguntou algumas vezes, ao final das aulas, se poderia levar seu diário para casa para mostrar à sua mãe e a docente respondeu que seria possível, ao final do estudo. Soares (2020, p. 255) enfatiza “motivar e orientar a criança a escrever textos, para que se torne capaz de produzir textos em situações em que produzir se mostre necessário ou desejado”. Estas atitudes nos parecem ter sido bem aplicadas pela docente durante a realização do estudo, pois sem ela, não conseguiríamos obter um resultado tão positivo e os estudantes não teriam motivação em continuar produzindo.

Percebemos o entusiasmo no último texto deste aluno quando conseguiu produzir por escrito, através da oralidade, da ajuda da professora e do silabário que estava na parede da sala de aula. Vamos acompanhar um trecho da aula 6 (produção final):

Profa: vamos lá! Lê pra mim. Esse ano é?

Miguel: eu quero ganhar esse ano um boneco do Minecraft.

Profa: mini... como é NI? Você já fez o MI. CRAFT. Aí você vai pedir a quem? Papai Noel, né? [...] como é GO? Começa com que letra? GA GO GU GÃO. Como é o GO? Começa com que letra? GOS TO. GOS TO. GOS TO.

Miguel: T O.

Profa: GOS TO. De quê? DE... Isso! DO quê?

Miguel: GOSTO.

Profa: escreve agora VOCÊ. Você é outra palavra, né? VO... como é VO? Amiguinho de quem?

Miguel: X?

Profa: VO. VO. Qual é a letra que começa?

Miguel: V O.

Profa: VO... VO CÊ. Como é CÊ? Você. CE como é CE? Quem escreveu esse texto? Ou quer se despedir? Quer colocar despedida?

Miguel: posso colocar só (ele diz seu apelido)?

Profa: fica à vontade.

De acordo com Motta e Carnin (2020, p. 232), durante as produções textuais dos alunos “é muito importante que o professor tenha clareza sobre suas metodologias de ensino, consciência sobre o seu papel central como mediador da aprendizagem da escrita e que sua maneira de intervir nos textos dos alunos pode ser um grande aliado no desenvolvimento das competências de escrita dos estudantes”.

As contribuições da docente para este estudo, estão de acordo com as palavras de Bronckart (2006, p. 226-227), quando ele enfatiza que:

o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator.

Este fato, certamente, também foi resultante do apoio trazido pelas atividades desenvolvidas durante os módulos da SD, uma vez que, para Marcuschi (2008, p. 217), é na modularidade que encontramos “um trabalho diferenciado entre os alunos e permite que se tenha atenção para problemas específicos de cada qual na medida em que se acompanham as

produções individuais e se fazem avaliações específicas da produção corrente”. Ou seja, há uma valorização da produção do aluno.

No que se refere especificamente às capacidades de ação, consideradas por Dolz e Schneuwly (2004) como de grande importância para as atividades de produção textual, avaliamos que os estudantes conseguiram avançar significativamente no percurso percorrido entre seus primeiros textos, as atividades propostas nos módulos e suas produções finais. E que os módulos foram essenciais nesta conquista, pois mesmo que não dominassem o gênero proposto antes da realização da SD, conseguiram trazer em seus escritos, textos coerentes ao tema, à situação em que a produção estava inserida e aos aspectos que compõem o gênero diário pessoal.

No tocante à importância do trabalho, especificamente com a SD, Marcuschi (2008) destaca como sendo uma opção coerente de trabalho com a língua, pois ela age através da produção textual e não faz uso apenas de palavras isoladas. Os princípios trazidos na proposta são subjacentes aos fundamentos de uma abordagem sociointeracional de língua e apresentam uma visão de língua como conjunto de práticas sociais, englobando os gêneros no mesmo ideal. Por isso, não consideram a dicotomia entre as modalidades oral e escrita, mas sim, sua complementaridade.

Compreendemos assim, que o uso destas modalidades pode ser realizado por meio de atividades diversificadas e trabalhadas de forma contínua e bem estruturada, desde que a prática docente seja baseada em objetivos condizentes e que possam contribuir nesta missão de levar o estudante a um aprendizado significativo.

5.9 Avaliação do processo vivenciado: entrevista final com a docente

Nosso último momento de reflexão com a docente se deu na segunda entrevista, que fluiu como uma conversa e ela avaliou positivamente a experiência, afirmando que utilizará a SD em sua prática e que seus alunos conseguiram produzir textos, mesmo que em um tempo reduzido.

Na busca por mais detalhes desta experiência, indagamos a docente sobre quais conhecimentos seus estudantes conseguiram avançar e ela nos indicou que eles apresentavam dificuldades, que foram trabalhadas com o estudo: *“eles tinham a dificuldade em si, do gênero. Sabiam o que era... como era, de uma forma bem superficial, não entendiam é... o significado, a função social desse gênero. Então assim, eu acredito que eles avançaram nesse sentido. Também é... escrita, né? O aprimoramento da escrita quando teve a reescrita, na produção. Alguns conseguiram aprimorar as dificuldades de troca de letras, a gente*

também trabalhou em relação a segmentação de palavras, porque o primeiro texto foi escrito de uma forma bem autônoma, bem natural, que eles ficassem, pra gente saber esse, esse diagnóstico prévio deles, né? Da escrita. O que eles tinham aprendido, a partir do que eles dispõem, nas primeiras aulas sobre o gênero diário pessoal. Então eu acredito que eles avançaram muito com relação a isso. Na última produção a gente percebe isso. Até mesmo crianças que na primeira produção, só conseguiram desenhar, elas conseguiram produzir com a escrita. Então, foi um avanço bastante significativo. Até mesmo os que tinham mais dificuldade mesmo”. Como podemos observar, o nosso estudo contribuiu para o trabalho com as capacidades linguísticas dos alunos, indo além da concepção acerca do gênero textual, permitindo que eles vivenciassem situações em que puderam explorar tais capacidades. E que os que não conseguiram corresponder satisfatoriamente na primeira produção, realizaram tal tarefa na última.

Outro ponto que conversamos foi se os estudantes conseguiram aprimorar suas aprendizagens acerca da produção textual, e a docente destacou o avanço de seus estudantes quanto ao aprendizado sobre o tema, o gênero, e que o fizeram de forma consciente: *“teve um avanço né? Porque eles conseguiram, a partir da escrita do primeiro, a gente percebeu no último, durante todo o processo, que a... as respostas orais, quando eles iam responder eles já tinham noção da característica do diário pessoal do que eles iam escrever. Embora na escrita ainda eles ainda omitissem alguma característica, mas a gente também deixou bem claro para eles, que uma ou outra característica não tiraria a estrutura do gênero textual. Mas os que apresentaram melhor desenvolvimento na produção final tinham todas as características do gênero, e eles sabiam o que tavam escrevendo. Na primeira produção a gente até propôs um tema e alguns fugiram do tema, já no último, a gente percebeu que eles escreveram dentro do tema, né? Então isso, é adquirir conhecimento, aprimorar conhecimento”.*

Um aspecto também relevante a ser discutido estava relacionado às dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a SD e relaciona isto ao período em que realizou atendimento aos alunos no formato remoto e à apropriação da leitura e da escrita. A este respeito a docente enfatizou que *“antes da Língua Portuguesa, eu queria frisar a dificuldade [...] a gente ainda não tinha, é... feito um laço anual entre professor e aluno, né? Então assim, como a gente trabalhando muito de forma remota, a gente não tinha intimidade de professor e aluno. Então muitas vezes a gente percebeu que eles se sentiam um pouco com vergonha, com medo de dizer que não sabia, as suas dificuldades. Né? Como teve aluno com dificuldade na escrita, de... que ficou um pouco resistente em realizar, mas depois a gente foi oportunizando, outras formas de fazer”* e continuou: *“em relação à Língua Portuguesa em*

si, a dificuldade na leitura, na escrita. [...] a gente trabalha o ano todo, parágrafo, sinais de pontuação, a... a ortografia em si. E o elo, o sequenciamento de um texto, pra eles saberem o início, o meio e o fim”.

Como vimos nas linhas acima, a professora enfatiza o pouco contanto presencial com os estudantes ao longo do ano, devido à pandemia e considera que muitos deles mantêm esta dificuldade em expressar suas limitações, por esta falta de vínculo. Esta situação faz parte de uma realidade que já foi mencionada anteriormente, quando mostramos índices de pesquisas sobre os impactos da pandemia em todo Brasil. O nosso estudo vem corroborar com mais um exemplo das condições de aprendizagens que estamos enfrentando em nosso país, porém estamos certas de que a força de vontade dos profissionais de educação para amenizar as dificuldades dos estudantes se eleva quando estamos diante de experiências exitosas.

Ruiz (1998, p. 191) já trazia contribuições acerca desta relação entre professores e alunos durante atividades de produção textual “o professor tem que se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador” e completa “é interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita, e isso não se consegue sem um envolvimento maior com o aluno produtor, sem um compromisso pessoal com o próprio trabalho, sem uma pequena dose de afetividade”.

Após esta explanação tínhamos que saber da docente se a proposta teria sido pertinente para a sua prática e para os estudantes. Ela nos afirmou que *“foi. Muito válida! Muito, aprendi bastante”*. Então perguntamos se ela utilizaria outras vezes e se conseguiria fazer por conta própria. As respostas foram: *“sim, vou utilizar!”*, *“sim, acredito que sim”*.

E por fim, indagamos quais avanços na prática ela gostaria de expor e se ela gostou do processo vivenciado. Ela disse que *“o avanço é... você entender que o gênero independente de qual seja, ele deve ser abordado de diversas maneiras. Por várias ferramentas, vários suportes. Porque cada um aprende de uma forma. Alguns alunos encontram mais facilidade. Tanto é que a gente disponibilizou escrita, ilustração, imagens, a oralidade. Então, foram várias formas que a gente trabalhou na sequência. E pra alcançar o nosso objetivo. Né? Então assim, precisa-se pensar, precisa-se organizar, estruturar e pensar na turma heterogênea que a gente tem. A gente não tem uma turma homogênea. E trazer coisas novas, porque se a gente ficar só no texto, aquela coisa, só na visualização... eles tiveram a oportunidade de ouvir, só ouvir o texto, depois assistiram ao vídeo, leram também, no papel. Então foram várias ferramentas, vários suportes, pra chamar atenção deles”*.

As constatações da docente estão de acordo com as considerações de Marcuschi (2008, p. 213) quando o autor enfatiza que a principal ideia ao se trabalhar com a SD “devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a

situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”.

Na fala da docente, sobre o gênero: *“deve ser abordado de **diversas maneiras**”* encontramos as capacidades de ação, relativas tanto ao contexto de produção quanto ao conteúdo abordado, propostos pelos teóricos do ISD numa ação de linguagem. Em outro trecho de sua explanação: *“**a gente disponibilizou escrita, ilustração, imagens, a oralidade**”* podemos destacar, a possibilidade de se desenvolver capacidades linguísticas e linguístico-discursivas, além das próprias capacidades de ação.

Na continuação das contribuições da docente, percebemos o seu anseio em produzir junto aos alunos o conhecimento: *“bem, o que eu aprendi? É nesse contexto que vem, desses avanços, **a gente perceber esses avanços, o mínimo que seja. Principalmente com aluno com a maior dificuldade. A gente aprende que eles são capazes de fazer. Você não tem que fazer algo fácil demais, porque sabe que alguém tem dificuldade, mas assim você faz algo pensando no seu objetivo, né? E você tem que criar estratégias, pra que todos os alunos estejam inseridos. Porque você vê que todos avançam, mas cada um dentro do seu desenvolvimento, dentro das suas competências e habilidades, eles vão avançando. Então, você não pode minimizar esse conhecimento, você tem que fornecer conhecimento. Agora tem que saber como. Né? Como você vai querer que aquele aluno com maior dificuldade, que é aquele exemplo, que a gente tem, que ele só conseguiu fazer desenho, como é, nas próximas, que eu vou trabalhar com esse aluno, pra que ele avance, que ele se sinta feliz, que ele tenha vontade de fazer, que ele tenha vontade de aprender, que ele saiba que tá aprendendo. Que ele se aproprie de... da aprendizagem dele, ele saber que está aprendendo. É esse o caminho. Eu tenho dificuldade, mas eu vou conseguir**”*.

A professora demonstra grande satisfação com o resultado das produções de seus alunos e destaca a heterogeneidade de sua turma, cada um aprendendo em seu ritmo e dentro de suas possibilidades, principalmente o estudante Miguel, que teve uma grande evolução. Destaca ainda que ele se sentiu motivado a querer produzir e que esta situação o manteve mais atento às aulas e momentos da SD, uma vez que conseguiu produzir seu texto oralmente e por escrito.

Em seguida, a professora afirma *“a gente pode ver o quanto ele ficou **satisfeito em fazer, feliz, no avanço. Ele mesmo tendo noção, consciência do avanço dele**”*. Diante desta afirmação, podemos destacar alguns aspectos avaliativos e formativos com relação ao trabalho com a SD, defendidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é investir nas aprendizagens, quando os autores trazem que diante da produção final os estudantes têm indicação dos objetivos a serem alcançados, controlando o seu próprio processo de

aprendizagem, quando são levados a refletirem sobre o que aprenderam e o que resta a ser feito, pois o seu texto serve de instrumento para regulação e controle do seu próprio comportamento como produtor textual e também nos momentos posteriores de revisão e reescrita, e, por fim, os progressos realizados ao longo do trabalho executado. Sabemos que os estudantes do Ensino Fundamental podem sentir dificuldades em refletir sobre tais questões, por ainda serem imaturos, mas o direcionamento, dos seus professores, pode contribuir para esta reflexão.

Percebendo o entusiasmo da docente, perguntamos se ela havia gostado da experiência, pois tivemos que fazer algumas modificações nos dias de aplicação, conforme já explicitado, e tivemos ainda que planejar e aplicar as mesmas atividades para dois grupos de alunos. A seguir, segue sua explanação *“a gente tem que **planejar**, mas com... também tendo a liberdade de **flexibilizar**. E não ter pressa. [...] Então assim, primeiro ensinamento, faça o seu planejamento com o **objetivo que você quer alcançar**, mas não com a sede de terminar, né? Porque o terminar, eu acredito que só vai ser válido se você alcançar o objetivo”* e continua *“Não é só para dizer conclui, está pronto. [...] ter um relatório, não. Mas você saber que você **propôs algo**, ele foi **trabalhado** e foi **absorvido** por essas crianças. É a primeira aprendizagem que você tem que ter de tudo isso! Outra coisa, é aprender que precisamos sim, trabalhar com as crianças [...] esse gênero, **não só** porque vai nos ajudar a gente a **compreender conteúdos**, mas porque **vão servir pra eles**. É uma **aprendizagem de vida**. [...] Você não tá numa **relação professor-aluno** só, você conhece também histórias, de pessoas que estão ali, crianças que já **têm histórias de vida**, pra nos ensinar, né? **No próximo ano, eu já vou com outro olhar pra esse gênero textual**. Né? Eu posso até sugerir temas mais pessoais mesmo, que a gente possa... com essa pandemia, nesses dois anos de pandemia. O que será que eu não posso extrair dessas crianças, não é?”*

Durante muito tempo, nas práticas de muitos professores, a ideia de produção textual era única e exclusivamente ligada à redação escolar. Com o avanço dos estudos sobre a didática educacional, diferentes autores vêm contribuindo para a inserção de outros gêneros em sala de aula. Quando a professora traz que a partir desta experiência começa a olhar o gênero diário, por meio de outros olhos, e que através dele, poderá ampliar seu trabalho e as aprendizagens de seus atuais e futuros alunos, tal afirmação nos deixa muito motivadas. Pois conforme, indica Marcuschi (2008) a produção textual, precisa ser uma atividade situada em contextos da vida cotidiana e os textos produzidos devem ser baseados em determinados objetivos e direcionados a alguém.

Como afirma este autor *“tratam-se os gêneros como formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em*

geral. Ensina-se a produzir textos e, em consequência de uma conscientização do processo, aprende-se também algo a respeito da teoria do texto e do gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

A experiência também nos traz aprendizagens novas, até mesmo um novo conceito de sala de aula nos foi apresentado pela docente: *“com o diário pessoal. A gente precisa entender o contexto da sala de aula. Porque as dificuldades que eles têm, como eu preciso trabalhar? Qual é a forma que eu preciso trabalhar? De não ser rígida com aquela criança, porque ela tá precisando de outras coisas nesse momento. Então a sala de aula, ela não é conteúdo, a sala de aula, ela é vida. Então eu acho que é uma aprendizagem assim que todo mundo deveria passar”*. A docente destaca novamente a importância do nosso estudo para a sua formação contínua.

De acordo com as palavras da docente, nosso estudo foi bem aceito e certamente trouxe e continuará trazendo muitas contribuições à sua prática, assim como à nossa. Foram momentos muito ricos de troca de conhecimentos. Esperamos assim, que este possa fazer parte de outras realidades educacionais, abrindo novos caminhos.

Com estas palavras, encaminhamo-nos para o nosso último capítulo, apresentando as nossas considerações acerca do estudo.

6. NOSSAS CONSIDERAÇÕES

“A gente pode ver o quanto ele ficou satisfeito em fazer, feliz, no avanço. Ele mesmo tendo noção, consciência do avanço dele”. (Trecho extraído da entrevista final com a docente, comentando sobre o avanço do Miguel)

O nosso último capítulo não poderia começar de forma diferente. Foram dois anos de estudo e pesquisa para receber um relato tão gratificante como este em relação a um de nossos colaboradores. É para isso que viemos dedicando tempo, em busca de resultados que mostrassem para nós o quanto é valiosa a intenção em contribuir com o ensino e a aprendizagem, principalmente na escola pública do nosso país. O quão importante para pesquisadores, para os docentes que vivenciam, na prática, cada avanço e, principalmente, para o estudante que se sente capaz de produzir e nos apresenta com o olhar a sua satisfação. Foi uma cena indescritível vê-lo com a produção nas mãos querendo levar para casa e mostrar aos seus familiares o que havia conquistado.

A abordagem sociointeracionista escolhida aqui, como base do estudo, tem o texto como eixo principal e nos impulsionou à formulação e realização da pesquisa, na procura por

conhecermos um pouco mais sobre como a prática de ensino da produção textual vem sendo realizada na escola atualmente.

Geraldi (1999b) defendia que, na escola, os alunos não produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, eles devolvem aos docentes a palavra que lhes é dita pela instituição, em situações artificiais, mais caracterizadas como exercícios escolares do que mesmo como interlocuções autênticas. Pesquisas como a nossa são capazes de mostrar que a sala de aula pode e deve ser um local que pensa além desta artificialidade.

Diante de tais considerações é conveniente retomarmos às nossas questões de pesquisa: a) Em quais aspectos da situação sociocomunicativa e discursiva da produção textual, a abordagem didática será mais favorecedora da aprendizagem dos alunos? que esteve atrelada, tanto ao nosso objetivo geral de investigar quais avanços e dificuldades registrados no desenvolvimento de uma sequência didática do gênero diário pessoal com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, como ao nosso primeiro objetivo específico que era analisar a elaboração e condução de uma sequência didática nos aspectos sociocomunicativos e discursivos da produção textual.

Uma vez que as produções dos alunos só foram possíveis graças ao processo vivenciado junto à docente, por meio do estudo, avaliamos que a colaboradora trouxe contribuições efetivas para a SD, participando ativamente de todo processo, estudando e discutindo os textos indicados, trazendo propostas de atividades, textos e vídeos a serem trabalhados com os estudantes e recursos para auxiliar na aquisição dos conhecimentos.

Além disso, devemos destacar que as diferentes estratégias propostas pela docente, foram além do que estava planejado e contribuíram muito para o domínio das crianças e a diminuição das dificuldades em produzir o diário pessoal. Outro ponto importante foram os momentos de produção oral trabalhados durante a SD com o auxílio dos vídeos, áudios, levantamento de opiniões, atividades oralizadas e da produção coletiva, uma vez que possibilitou que os estudantes se colocassem, tirassem dúvidas e assim tivessem um direcionamento do que iriam registrar no diário escrito.

Nas produções, ainda encontramos sim, algumas dificuldades, porém é evidente a evolução dos estudantes participantes do estudo, pois, eles demonstraram um avanço significativo na compreensão do gênero trabalhado, na finalidade da nossa proposta e na ação sociocomunicativa deste gênero.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa: quais elementos do gênero são contemplados na produção escrita do diário pessoal? que deu origem ao objetivo: b) investigar quais elementos do gênero são contemplados na escrita do diário pessoal, consideramos que foi possível observar que a maioria dos estudantes compreendeu os

aspectos que o compõem e que foram trabalhados pela docente, durante a aplicação da SD, apresentando tais aprendizagens em seus textos.

Estas ações foram realizadas, pelos estudantes, por meio da utilização de várias ferramentas, como o resgate de memórias e escritas anteriores, o uso do silabário e outros materiais didáticos, a referência a gêneros e textos trabalhados em outros momentos e/ou por eles conhecidos, e ao solicitarem o auxílio da docente, tais fatores foram essenciais para que houvesse um contato proveitoso com o gênero, o que colaborou para o desenvolvimento de suas habilidades em relatarem fatos e acontecimentos na modalidade oral e representarem suas produções na modalidade escrita, sendo capazes de perceberem e se reconhecerem como produtores de textos veiculados dentro de suas realidades, visando até mesmo futuras produções.

Estes alunos demonstraram avanços na utilização da língua escrita, pois optaram por abordarem os aspectos trabalhados em diferentes momentos da SD, de forma individual e coletivamente.

Segundo Suassuna (2012), a sala de aula é um lugar de interações verbais e diálogo entre sujeitos e saberes. Para a autora, as aulas de língua materna devem viabilizar momentos em que os interlocutores têm o que dizer, através da língua, pensada como atividade, espaço de criação, materializada pelas enunciações. Ao docente, cabe a iniciativa por situações interativas, que provoquem reflexões acerca do aprendido a ser construído, indo além do repasse de informações a serem reproduzidas pelo alunado. “O professor é aquele que orienta o aluno a correlacionar textos, lendo-os e produzindo-os numa cadeia interativa didaticamente organizada” (SUASSUNA, 2012, p. 1136). Com estas palavras, fica claro para nós que o papel do professor também é o de proporcionar aos aprendizes o direito de participar de práticas sociais de leitura e escrita, para que, quando se encontrarem em momentos diversos de letramento, saibam lidar com situações, dentro e fora da instituição escolar.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, pensamos em como realizar uma ação que pudesse trazer o professor que está em sala de aula para o campo do estudo e da pesquisa da sua própria prática e como esta ação contribuiria para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Por isso, elaboramos este projeto trazendo o professor para mais perto do mundo acadêmico, fazendo com que a Universidade não seja apenas uma instituição, como muitos pensam, inatingível e distante da realidade de muitos professores que estão em sala de aula do ensino básico, pois percebemos com esta experiência que academia e escola pensando juntas o ensino e a aprendizagem, grandes transformações podem ser realizadas.

As palavras de Soares (2020) trazem esperança para nós educadores e pesquisadores, quando ela afirma que as crianças podem, sim, aprender a ler e escrever. Para isso, é

necessário que o foco esteja voltado para a aprendizagem e que a partir dela seja definido o ensino, não esquecendo, o conhecimento e o acompanhamento do desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes.

Esta pesquisa esteve pautada neste viés e esperamos com ela, contribuir para reflexões críticas do fazer pedagógico dos professores e de todos os envolvidos no âmbito educacional, na ampliação dos horizontes, na construção e transformação de práticas docentes mais ricas em conhecimento, mais reais e representativas de ensino, buscando conseqüentemente, aprendizagens mais concretas, com alunos capazes de ler, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros textuais de forma autônoma, em busca de um avanço nos índices nacionais de alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ALMEIDA, Djane Silva. **Recriando saberes na escola**: uma reflexão acerca do diário como suporte para a leitura e produção escrita de alunos da rede pública de ensino do povoado Coqueiro. Monografia de Graduação, Curso de Linguagens e códigos – Língua Portuguesa, Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.
- ANDRADE, Débora Cristina Longo. **O diário na rede**: proposta de sequência didática para o gênero digital blog. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-45, jan./jul. 2014. ISSN: 1807-9288.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em junho de 2021.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** / Jean-Paul Bronckart; organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et. al.] – Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage: nouvelle introduction critique**. Bruxelas: Mardaga, 2019.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.
- CHACON, Lourenço. Quatro questões sobre erro ortográfico na escrita infantil. In: **Alfabetizações** / Organizadores: Evangelina Faria e Wagner Rodrigues Silva. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- COSTA, Vera Lúcia Anunciação. **A importância do conhecimento da variação linguística**. Educar em Revista (12), Setor de Educação – Campus Rebouças. Paraná, Dez, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, p. 170. 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB / Mercado de letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997a, p. 17 - 24. (Aprender e ensinar com textos de alunos, v. 1)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GUERRA, Severina Érika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação**: interação professoras/alunos / Severina Érika Morais Silva Guerra: O Autor, 2009. 180f.: il.; tab., quad. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

INEP – **Instituto Nacional de Educação e Pesquisa**. Publicações 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em agosto de 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Org. Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES Jaqueline L de; PALLÚ Nelza M. **Linguística aplicada ao ensino de línguas adicionais**. Belt Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, July-December. 2018, v.9, n.2, p.281-292.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: _____. **Análise da conversação**, 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARCUSCHI, Beth; VIANA, Marígia. Dimensão social da Língua Portuguesa e Avaliação de rede. In: MARCUSCHI, Beth; SOARES, Edla (Org.) **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora da UFPE, 1997, p. 25-68.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Cristina Teixeira V. de Melo; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito. In: **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Artur Gomes de Moraes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MOTTA, Caroline Gomes; CARNIN, Anderson. **Projeto didático de gênero e produção textual escrita: um estudo de caso a partir do trabalho com o gênero “carta de reclamação”**. Work. Pap. Linguist., 21 (2), Florianópolis, mai./ago, 2020.

NASCIMENTO, Natália de Paula do; VARGAS, Suzana Lima. **O gênero diário pessoal: o desenvolvimento da leitura e da escrita por alunos da escola pública**. AGIR – Revista interdisciplinar de Ciências Sociais e Humanas. Ano 1, Vol. 1, nº 2, agosto 2013.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade**. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

POZZANI, Graciana Martelozo; STEFFLER, Juliana Carla Barbieri. O gênero diário pessoal: contexto e interdisciplinaridade no estudo da obra Diário de Anne Frank. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná: Secretaria do Estado, p. 9. 2016.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RIBEIRO, Eleriza Melquiades Ribeiro; AZEVEDO, Juliana Lima. **O ensino organizado por sequências didáticas voltadas para os gêneros discursivos, sob o ponto de vista de professoras do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso, UPFE/2011.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Tese (Doutorado em Linguística). UNICAMP, Campinas, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 352, p. 2020.

SUASSUNA, Livia. **Elementos para a prática da avaliação em Língua Portuguesa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set/dez, 2012.

UNIBANCO, Instituto. **Estudos estimam impacto da pandemia na aprendizagem**. 05 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/estudos-estimam-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/> Acesso em 27 de maio de 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogía**, v. 220, p. 44-49. 1993.

APÊNDICES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA INICIAL

- Como você organiza suas aulas de Língua Portuguesa?
- Com que frequência você trabalha com o texto em sala de aula?
- Seus alunos costumam escrever textos em suas aulas?
- Pra você o que significa trabalhar com os gêneros textuais?
- Quais gêneros você costuma trabalhar?
- Como você auxilia seus alunos no momento da produção textual?
- O que você entende por sequência didática?
- Você utiliza alguma abordagem didática pra trabalhar o texto? Qual?
- Você elabora algum esquema para ensinar os alunos no momento da produção?
- Você já utilizou o gênero diário pessoal em sala, quais conhecimentos você abordou?
- As crianças têm familiaridade com este gênero?
- Considerando uma atividade de transformar um gênero oral para a modalidade escrita, como você auxiliaria seus alunos nessa adaptação? Para quais aspectos da escrita, você chamaria a atenção deles?
- Em termos gerais, como você avalia a sua prática?

ENTREVISTA FINAL

- Quais conhecimentos seus alunos conseguiram avançar?
- Sobre a produção textual, você acha que seus alunos conseguiram aprimorar seus conhecimentos?
- Quais dificuldades você percebeu nos alunos durante as atividades e produções?
- Você considera que a sequência didática foi uma boa proposta para seu trabalho em sala de aula?
- Quais avanços na sua prática você considera mais pertinentes ao processo vivenciado?
- O que você aprendeu com este processo?
- Você gostou de ter participado deste estudo?
- Como você avalia a experiência vivenciada?

ROTEIRO DE ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

CARACTERIZAÇÃO:

Colaboradores: Professora e 33 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos didáticos gerais:

- Conhecer o gênero textual/discursivo e suas características.
- Estimular a utilização da oralidade nos estudantes.
- Identificar traços da oralidade em momentos do cotidiano.
- Relacionar a oralidade com a escrita de textos, em situações de comunicação.
- Ler com autonomia.
- Escrever textos com autonomia.
- Reconhecer a importância da oralidade e da escrita nas atividades cotidianas.
- Conhecer autores/poetas nordestinos e suas características de produção.
- Valorizar a cultura nordestina e suas contribuições.
- Investigar a ação docente no desenvolvimento da sequência, no intuito de colaborar com a produção textual dos estudantes.

1º DIA – APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL

Objetivos específicos:

- Conhecer o gênero diário pessoal e sua função sociocomunicativa;
- Conhecer gêneros derivados do diário em situações e suportes diferentes;
- Identificar algumas relações entre a oralidade e a escrita;
- Resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do gênero em momento inicial de produção.
- Conhecer autores/poetas nordestinos e suas características de produção.
- Valorizar a cultura nordestina e suas contribuições.

Material utilizado: Computador, gravador, folhas de ofício, livro Poesia que transforma.

1º Momento:

Fique ligado!

Nas próximas linhas, você encontrará textos de diferentes formatos. Um deles é o *Vlog*, que é conhecido como a narração oral de uma história ou fato através de áudio ou vídeo em alguma rede social. Já o diário, é um texto no qual o autor escreve sobre fatos do seu dia a dia, como se estivesse conversando com alguém. Neles podemos falar sobre qualquer assunto, e, tanto meninas como meninos, podem ter um *Vlog* e/ou um diário.

2º Momento:

As questões a seguir devem ser respondidas oralmente.

- Ouça o áudio do *Vlog*: Um matuto em *New York* e responda.
- 1) Você consegue descobrir quem está falando? Conhece de quem é esta voz?
- Agora, vamos assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=f1uzEAYVVtQ>
- 2) Sobre o que este poeta costuma escrever?
- Você também pode encontrar este texto escrito no livro – *Poesia que transforma* (2018:168). Agora leia e responda:

<p>Um matuto em Nova Iorque My brother, sou nordestino nascido lá no sertão. Whisky pra mim é cana misturada com limão. Matuto do pé rachado, danço forró e xaxado e adoro cantoria. Na minha terra é assim, o tal do bacon é toicim e Mary lá é Maria.</p> <p>Vim bater em Nova Iorque, conhecer outra cultura. Vi gente de todo tipo e prédio de toda altura. Muita luz, badalação, movimento, agitação, dialeto diferente, sorry, thank you e queis. Mas não sei falar inglês fico aqui com meu oxente.</p>	<p>Tô aqui na Times Square mas prefiro o meu terreiro onde a vida não tem pressa, não passa assim tão ligeiro. Aqui tem loja grã-fina, muita luz que ilumina e tudo pra ser comprado. Porém lá no meu sertão o crédito do cartão é o caderno do fiado.</p> <p>Ali tem cachorro-quente, mas não vale uma buchada. Hambúrguer não chega aos pés de carne de sol torrada. Milho assado na fogueira, rapadura, macaxeira, castanha feita na brasa. Caminhei e dei um giro e tô certo que prefiro a rua da minha casa.</p>	<p>Nova Iorque é muito bela, dá pro cabra se encantar, porém toda essa beleza não consegue superar minha cidade, meu canto, meu pequeno Alto Santo que eu amo e quero bem. Sou mais um cabra da peste e não troco o meu Nordeste por States de ninguém. Bráulio Bessa, Poesia que transforma</p>
--	---	--

3) Você acha que o *Vlog* também é um texto? Já tinha assistido a algum? Há diferenças entre o *Vlog* e o texto lido acima?

4) Por que você acha que podemos encontrar tanto este texto no *Youtube* como em livros?

5) Qual o assunto deste texto?

6) Você acha que o autor gostou do passeio que fez? Ao final, podemos perceber que ele gosta mais de lá ou do lugar onde mora? E você, gosta do lugar onde mora? Por quê?

3º Momento:

- Como você pode perceber, alguns autores falam, outros escrevem seus textos quando querem passar uma mensagem aos leitores. E por falar em escrita, vamos conhecer alguns modelos de um texto chamado diário pessoal, que falamos no início da aula?

Perguntas: Quem sabe ou lembra o que é diário? Alguém já teve algum? Sobre o que você escreve ou escrevia nele? Para que serve? Quem pode escrever? Para quem escrevemos um diário? É possível escrever um diário sem ter feito uma viagem? Sobre quais locais podemos escrever no diário?

MODELOS E CARACTERÍSTICAS

11 de dezembro

Nossa, Diário,
Passou tanto tempo que não escrevia
em você. É que dei um tempo para nós!
O Natal está chegando... VI-VA!
Época de refletir sobre nossos erros e
acertos.

Acho, então, que não serei mais amiga
da Vic. Ela é muito mimada e folgada.
Vá que eu entre nessa onda!
Ho, ho, ho

Valéria Silveira / Time de Autores

8/9

Oi, Di!
Você não vai me dizer:
-Falte e seja feliz?!!
Estou com muita pre-gui-
ça!

Eu

Março

Hoje, é o aniversário dela!
"Meu lindo, meu amor!
Parabéns!
Você é o Harry mais
lindo do Planeta!"

08/07/2007

Oi, diário!
Eu, ainda, estou em Santos.
Estou "louca" para voltar para casa.
Afinal, um dia fora é bom, mas dois já são D+!
Hoje, o dia foi dez! Eu ainda vou à piscina:
SPLASH!!!
É, te amo, meu caro!

Bye!

Disponíveis em:
<https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/diario-ler-para-conhecer-o-genero/2811>. Acesso:
01/11/21

PRODUÇÃO INICIAL: Agora você é o (a) autor (a). Relate oralmente para a turma, uma viagem que fez com familiares ou amigos, ou um dia marcante na sua vida, e mostre para nós como foi a sua aventura.

E que tal se nós tivéssemos um diário? Vamos produzir nele um texto escrito contando a experiência relatada.

Avaliação do processo: Análise das produções orais das crianças, como as crianças se expressam em momentos em que estão sendo supervisionadas e quais aspectos mais nos chama a atenção. Como levam tais aspectos para a produção escrita, se há semelhanças e/ou diferenças. Identificação das características do gênero apresentadas, neste momento de levantamento dos conhecimentos prévios.

MÓDULO I – 2º DIA DE ATIVIDADES

Objetivos específicos:

- Reconhecer o gênero diário e suas características.
- Reconhecer a função do gênero lista.
- Conhecer e identificar alguns recursos linguísticos em textos.
- Identificar a utilização da linguagem em diferentes contextos.
- Vivenciar situações de uso da língua comparando os registros de falantes diferentes.

Material utilizado: Livro diário de um banana, Caderno, folhas de ofício.

1º Momento:

A aula inicia com a apresentação da obra: Diário de um banana e com perguntas para resgate dos conhecimentos dos estudantes. A professora deve explicar que a obra se trata de escritos de um garoto chamado Greg, que resolve relatar sobre seu dia a dia em casa, na escola e outros lugares por onde passa.

- Assim como o poeta Bráulio Bessa, Greg, personagem do “Diário de um banana: Caindo na estrada”, também nos conta suas aventuras. Desta vez, escreve em seu diário sobre uma viagem de carro com a sua família. Mas a viagem não foi nada fácil, pois muitas coisas surpreendentes aconteceram e eles acabaram indo a lugares inesperados e não tão legais.

Observe a lista de alguns lugares visitados por Greg e sua família. Perceba que, neste texto, os locais estão listados em forma de frases enumeradas e organizadas uma abaixo da outra, para facilitar a nossa leitura, pois é assim que esse texto geralmente é escrito.

LISTA DE LUGARES VISITADOS

Supermercado ao invés de restaurante.

Hotel cheio de mofo.

Festival local onde ganharam um filhote de porquinho.

Posto de combustível para usarem o banheiro.

Fazendinha para se livrarem do porquinho.

Posto veterinário para Greg ser examinado pela mordida que o porquinho deu.

Leia o trecho de quando eles estavam no hotel cheio de mofo (item 2 da lista).

Quando a barra ficou limpa, pendurei um aviso na maçaneta, para o caso de um cara resolver **VOLTAR**.

Foi **BEM** difícil dormir depois disso. Toda vez que alguém passava na frente da porta, eu prendia a respiração até a pessoa ir embora.

Quando fui ver, o sol já estava dando o ar da graça, e o Manny também (...).

O diário de um banana - Caindo na

estrada. p. 74

- Você já deve ter percebido que escrever no diário é relatar algum acontecimento importante vivido por quem escreve, mas que não precisamos enumerar como fazemos na lista.

Nos textos que lemos, vimos que os autores utilizam uma linguagem espontânea, livre e mais informal, ou seja, mais próxima da fala. O uso de gírias, que são expressões utilizadas por alguns grupos sociais, é um exemplo disso.

1) Assim, o que significam as expressões?

- a) Quando a barra ficou limpa.
- b) Cara.
- c) O sol já estava dando o ar da graça.

2) Por que as palavras “VOLTAR” e “BEM” foram escritas com letras maiúsculas?

PARA CASA: Leia outro trecho do livro “Diário de um banana – Caindo na estrada” e responda:

“No final, eram os moleques da banheira. Eles tinham pegado um carrinho de limpeza e estavam brincando de bater com ele na parede” (p. 71).

No Brasil, existem várias formas diferentes de se falar a mesma palavra, dependendo da região, do grupo social que a utiliza e, sobretudo, a situação em que a fala acontece. Sabendo disso, agora é a sua vez! Você será um cientista das palavras.

Você terá um tempo para ouvir seus familiares conversando em casa. É preciso que fique atento, se eles falam uma palavra usada por Greg em seu diário, a palavra é BRINCANDO. Caso após 1 ou 2 dias, por exemplo, ninguém fale espontaneamente, você deve esperar uma situação em que esteja brincando e perguntar aos seus pais ou parentes: O que eu estava fazendo agora aqui na sala? Para que respondam que estava brincando. Depois que conseguir extrair essa palavra espontaneamente, que peça aos adultos que a digam de forma consciente. Como por exemplo: Pai/mãe, responda pra mim: cantar-cantando; chorar-chorando; brincar-???

Registre na folha, respondendo na linha ou grave um áudio ou vídeo e envie para a professora.

MÓDULO II – 3º DIA DE ATIVIDADES

Objetivos específicos:

- Analisar as repostas trazidas pelas crianças sobre a atividade anterior.
- Analisar as características do gênero diário presentes e ausentes na primeira produção.
- Revisar as produções iniciais.
- Reescrever as produções com auxílio da professora.

Material utilizado: Diário, quadro branco, giz, caderno de casa.

1º Momento:

Resgate da atividade de casa, registro das respostas dos estudantes sobre o que conseguiram extrair de seus familiares sobre a pronúncia da palavra BRINCANDO. Referência ao termo utilizado por Greg – Diário de um banana: caindo na estrada.

2º Momento:

Leitura individual das produções, em voz alta. Os estudantes que se sentirem à vontade para falarem sobre os escritos são convidados a realizarem a leitura. Ou relatarem a experiência escrita para a turma.

3º Momento:

A professora distribui um exemplar da coletânea Diário de um banana a cada estudante, eles terão um tempo para folhearem e realizarem a leitura. Enquanto isso, chama individualmente, mostrando a primeira produção realizada por eles e para discussão sobre os aspectos que mais lhes chama atenção.

Ao realizarem a revisão, os estudantes são levados a reescreverem suas produções com os aspectos e características que por ventura não estiverem presentes, considerando o gênero.

MÓDULO III – 4º DIA DE ATIVIDADES

Objetivos específicos:

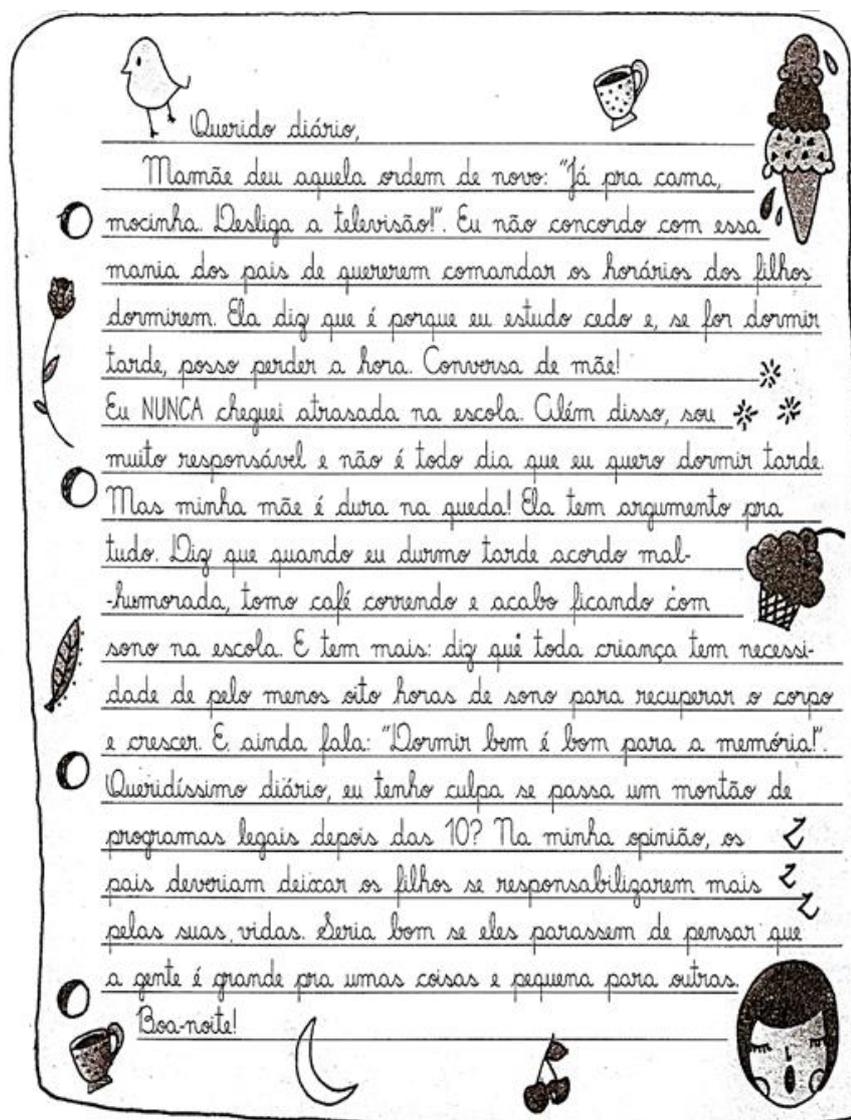
- Reconhecer as características do gênero.
- Ordenar as partes do texto.
- Ler e interpretar texto.
- Conhecer alguns recursos linguísticos: números e pontuação.

Material utilizado: Cartaz, fita adesiva, folhas de ofício, giz, quadro.

1º Momento:

Leitura e compreensão – conversa sobre a estrutura e outros aspectos do texto.

Leia o texto e responda:

2º Momento:

Atividade em duplas ou grupos:

A turma será dividida em duplas ou grupos. Cada equipe receberá o texto fatiado e após a leitura e discussão deverão organizar o texto, colando-os em um cartaz, na ordem correta. As respostas serão comparadas e discutidas sobre como conseguiram organizar o texto.

Querido diário,
Mamãe deu aquela ordem de novo: "Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!"
Eu não concordo com essa mania dos pais de quererem comandar os horários dos filhos dormirem. Ela diz que é porque eu estudo cedo, e se for dormir tarde, posso perder a hora. Conversa de mãe!

Eu NUNCA cheguei atrasada na escola. Além disso, sou muito responsável e não é todo dia que eu quero dormir tarde. Mas minha mãe é dura na queda! Ela tem argumento pra tudo. Diz que quando eu durmo tarde acordo mal-humorada, tomo café correndo e acabo ficando com sono na escola. E tem mais diz que toda criança tem necessidade de pelo menos oito horas de sono para recuperar o corpo e crescer. E ainda fala: “Dormir bem é bom para a memória!”.

Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10? Na minha opinião, os pais deveriam deixar os filhos se responsabilizarem mais pelas suas vidas. Seria bom se eles parassem de pensar que a gente é grande pra umas coisas e pequena para outras. Boa noite!

3º Momento: Individual – momento oral e escrito.

- 1) Como você pode perceber neste texto não tem assinatura. Você consegue descobrir se ele foi escrito por uma menina ou por um menino? Como chegou a esta conclusão?
- 2) Qual o assunto abordado no texto?
- 3) Em que período do dia a pessoa escreveu no diário?
- 4) Como você acha que esta pessoa está se sentindo? Qual conselho daria a ela?
- 5) Marque um X nos sinais de pontuação encontrados no texto:
 (), (): ()# ()/ ()? () . ()- ()! ()“ ” ()< ()*
- 6) Por que os trechos “Já pra cama, mocinha. Desliga a televisão!” e “Dormir bem é bom para a memória!” foram escritos com “ ”, este sinal chamado aspas?
- 7) No trecho abaixo, o que significa depois das 10?
“Queridíssimo diário, eu tenho culpa se passa um montão de programas legais depois das 10?”
- 8) De acordo com o que você aprendeu sobre diário, você acha que falta alguma parte no texto dessa pessoa?

- 9) No texto, a pessoa fala sobre ir à escola. E você, gostou do retorno presencial às aulas? Escreva no seu diário.

MÓDULO IV – 5º DIA DE ATIVIDADES

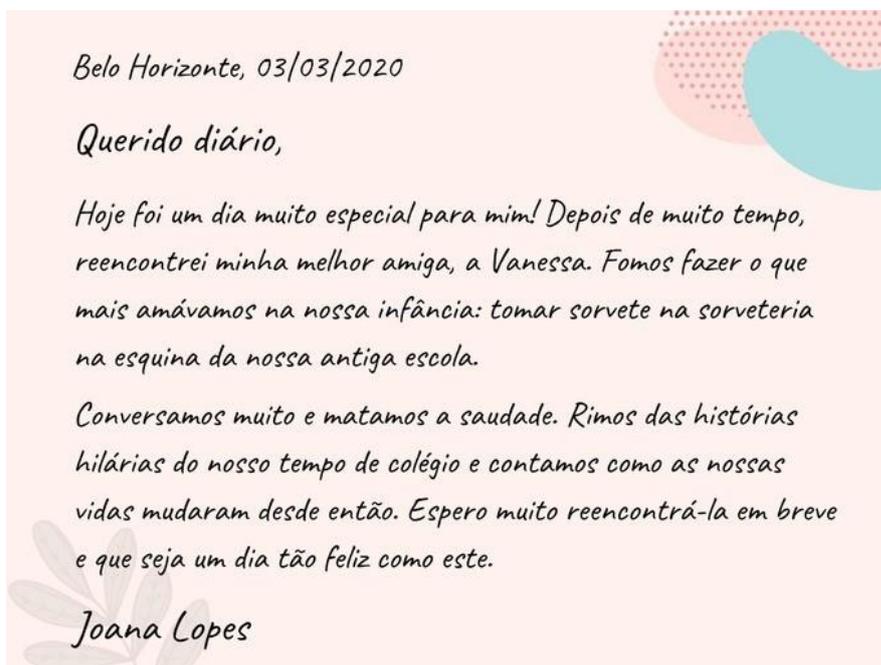
Objetivos específicos:

- Identificar as partes que constituem o gênero diário e suas características.
- Utilizar o gênero lista.
- Relacionar os gêneros: diário e lista.

Material utilizado: Folhas de ofício, cartaz, caderno.

1º Momento:

Leitura do diário e discussão sobre suas partes.



2º Momento:

Após a leitura, a professora deve instigar os alunos sobre qual nome dariam a cada parte do texto. E ao final, cada um, cola a tarjeta contendo o nome das partes no lugar correto.

3º Momento:

Em alguns textos que lemos, encontramos mais uma parte do diário. Quem consegue lembrar? Se você fosse o autor (a), como escreveria esta parte?

Agora que lemos alguns diários, faça, em seu caderno, uma lista com o que você aprendeu sobre estes textos.

6º DIA – PRODUÇÃO FINAL

Objetivos específicos:

- Identificar os aspectos relacionados aos preparativos natalinos abordados no Ludo *Vlog*.
- Analisar os aspectos do gênero diário pessoal.
- Produzir coletivamente e individual um diário pessoal abordando a temática.

Material utilizado: Notebook, quadro branco, diário pessoal.

Percurso metodológico: *VLOG* – PREPARAÇÃO PARA O NATAL. Quintal da cultura.

Avaliação do processo: Identificação e avaliação dos avanços e dificuldades nas produções dos alunos comparando à primeira produção, destacando o quanto evoluíram e o que ainda não conseguiram realizar.

1º Momento: Assistir ao vídeo Ludo *Vlog* – Quintal da Cultura. O personagem faz uma lista com os preparativos para o Natal.

A professora faz uma discussão sobre o *Vlog* e faz um levantamento com os estudantes sobre as festividades natalinas. Alguns aspectos são: como comemoram, onde se reúnem, como vivenciam o período natalino.

2º Momento: Registro coletivo dessas vivências, por meio de um texto com características do diário. Localização das partes do diário através de tarjetas, em texto construído no cartaz.

3º Momento: Registro por meio de desenho do que os estudantes gostariam de ganhar neste Natal. Enfatizando o contexto familiar, os enfeites, onde os presentes seriam colocados, por quem seriam entregues, o custo do presente, ou desejo de conseguir para outra pessoa.

4º Momento: Produção no diário. Agora, escreva em seu diário, como foi este momento de receber esse presente de Natal.

- A quem você pediu?
- O que você fez quando ganhou?
- Por que você quis ganhar?
- Este momento foi importante pra você?

ANEXOS

ANEXO A – SILABÁRIO

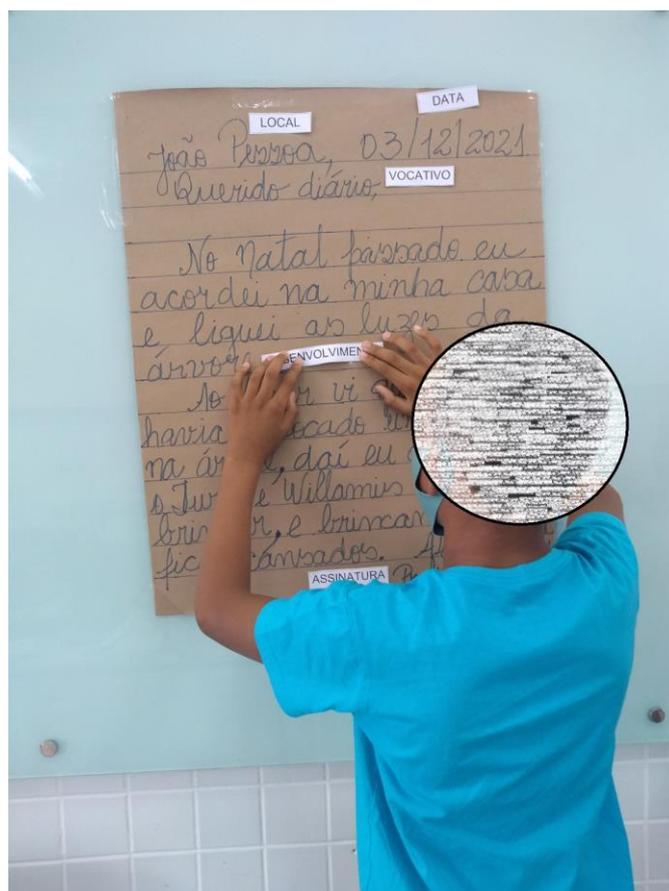
QUADRO SILÁBICO

	A 🛩️	E 🌊	I 🏠	O 🕶️	U 🍇	ÃO
B 🏠	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
C 🏠	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
D 🎲	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
F 🐋	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
G 🐱	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
H 🧑	HA	HE	HI	HO	HU	
J 🦎	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
L 🐎	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M 🦊	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
N 🚢	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
P 🐣	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
Q 🍷	QUA	QUE	QUI	QUO		
R 🐱	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
S 🌱	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
T 🐢	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
V 🐘	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
X 🍷	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
Z 🐱	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

ANEXO B – UTILIZAÇÃO DO SUSSURROFONE



ANEXO C – LOCALIZAÇÃO DAS PARTES DO TEXTO COLETIVO COM TARJETAS



ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (6 anos acima)

BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS

Participação no estudo

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**Diário Pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental**”, coordenada por ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO. O objetivo deste estudo é investigar o trabalho do professor com a sequência didática envolvendo o gênero diário pessoal e suas contribuições para o desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Caso você aceite participar, você terá que participar das aulas que serão elaboradas na pesquisa o que deve acontecer em aproximadamente seis aulas de quarenta e cinco minutos. Além disso, serão utilizados equipamentos de gravação de imagem e voz.

Vale salientar que alguns procedimentos da pesquisa serão feitos virtualmente em virtude da pandemia da COVID-19, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para este momento e outros, presencialmente, no retorno às aulas, diante das condições da escola.

Riscos e Benefícios

Com a autorização de participação nesta pesquisa, o(a) menor não estará exposto a riscos mas caso eles venham a ocorrer, serão tomadas as devidas providências, sob a responsabilidade da equipe escolar e da pesquisadora.

Esta pesquisa tem como benefícios melhorar a prática da professora da sala, assim como, a aprendizagem dos estudantes da turma, no que se refere à produção de texto.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Pois a imagem e voz do estudante serão preservadas.

Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir do segundo semestre de 2022, através da dissertação enviada por e-mail e/ou apresentação oral na defesa da dissertação. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o Consentimento de Assentimento de Participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

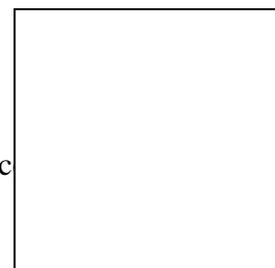
Consentimento/Assentimento de Participação do(a) Menor

Eu _____ concordo em participar, voluntariamente da pesquisa **“Diário Pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental”**, conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data:

Assinatura:

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acresc



dactiloscópica

Espaço para impressão

do(a) menor

Pesquisador (a) responsável (orientador (a)): REGINA CELI MENDES PEREIRA

E-mail para contato: reginacmps@gmail.com

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Outros pesquisadores:

Nome: ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO

E-mail para contato: elerizaribeiro@gmail.com

Assinatura do (a) aluno (a) pesquisador (a): _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Contato do pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas.

Endereço:- Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (083) 3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

(Adaptado do documento da UNISUL)

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação no estudo

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Diário Pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental”, coordenada por ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO. O objetivo deste estudo é investigar o trabalho do professor com a sequência didática envolvendo o gênero diário pessoal e suas contribuições para o desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Caso você aceite, terá que participar de quatro reuniões de estudo e planejamento, nas quais elaboraremos a sequência didática e discutiremos os resultados coletados. E dois encontros para entrevistas semiestruturadas, uma no início e uma ao final do processo. O que deve dispendar cerca de 360 minutos, no total. As aulas destinadas à aplicação da sequência serão de acordo com a sua disponibilidade e de sua turma. Por este motivo não está explícito aqui os minutos que serão destinados a elas.

Vale salientar que os procedimentos apresentados serão realizados de forma híbrida, conforme o andamento das atividades junto à instituição de ensino a qual está vinculada. Ou seja, as aulas da sequência didática poderão ser de forma presencial (quando possível) e as entrevistas e reuniões poderão ser realizadas pela plataforma do *Google Meet* (os links serão criados, posteriormente), em virtude da pandemia da COVID-19, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para este momento.

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposta a riscos diante da sua prática de sala de aula. Caso ações perigosas venham a ocorrer, serão tomadas as devidas providências e será questionado se deseja desistir ou prosseguir com a pesquisa, sem qualquer ônus.

Esta pesquisa tem como benefícios o aprimoramento da sua formação docente, o desenvolvimento de práticas de ensino de Língua Portuguesa, bem como o aprendizado dos estudantes.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Ou seja, sua imagem, voz e nome serão preservados.

Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir do segundo semestre de 2022, por meio da dissertação, enviada por e-mail e/ou através da apresentação oral por meio da defesa da dissertação. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa somente poderão

ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos nenhum a você. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

Consentimento de Participação

Eu _____ concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “Diário Pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental.” conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador (a) responsável (orientador (a)): REGINA CELI MENDES PEREIRA

E-mail para contato: reginacmps@gmail.com

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável: _____

Outros pesquisadores:

Nome: ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO

E-mail para contato: elerizaribeiro@gmail.com

Assinatura do (a) aluno (a) pesquisador (a): _____

ANEXO F – CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL (...)

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora ELERIZA MELQUIADES RIBEIRO, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Diário Pessoal: a sequência didática e a produção de texto em uma turma de 3º ano do ensino fundamental**, que está sob a orientação da Profa. Regina Celi Mendes Pereira (UFPB) cujo objetivo é investigar o trabalho do professor com a sequência didática envolvendo o gênero diário pessoal e suas contribuições para o desenvolvimento da produção textual dos alunos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 09 de agosto de 2021.

Secretaria de Educação, Cultura e Esporte

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada