



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

CAMPUS DE PEDREIRAS

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

ILENE MARIA PEREIRA DA SILVA

O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com
os alunos do 7º ano da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA

Pedreiras-MA
2024

ILENE MARIA PEREIRA DA SILVA

O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Pedreiras, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Letras.

Orientador (a): Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio

Pedreiras-MA
2024

Silva, Ilene Maria Pereira da.

O gênero diário pessoal em práticas de (re)escrita: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-Ma / Ilene Maria Pereira da Silva. – Pedreiras, MA, 2024.

68 f.

Monografia (Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pedreiras, MA, 2024.

Orientadora: Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio

1. Gênero diário pessoal. 2. Reescrita. 3. Capacidades de linguagem.
4. Sequência didática I. Título.

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

ILENE MARIA PEREIRA DA SILVA

O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, Campus de Pedreiras, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciada em Letras.

Aprovado em: 13/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DEYMIKA DE CARVALHO FLORENCIO**
Data: 16/10/2024 10:08:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio (Orientadora)
Mestra em Letras - UFMA
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **JACKELINE CARNEIRO DE ARAUJO**
Data: 16/10/2024 11:01:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Esp. Jackeline Carneiro de Araújo
Especialista em Informática da Educação - IFMA
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **ANNY GABRIELLY ARAUJO DOS SANTOS**
Data: 10/10/2024 22:59:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Esp. Anny Gabrielly Araújo dos Santos
Especialista em Docência do Ensino Superior - FEMAF
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico este trabalho aos meus pais por todo amor e por serem o meu maior incentivo.
Aos meus amigos e familiares que muito contribuíram para que eu chegasse até aqui.
E aos professores por cada ensinamento que vão além da sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade e força em meio a todos os desafios permitindo com que conseguisse assim chegar até aqui.

Aos meus pais e minha irmã, por todo amor, incentivo, esforços e torcida ao longo de cada período.

Aos meus familiares e amigos por todo incentivo ao longo desses anos.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), todos os meus professores que com maestria compartilharam seus conhecimentos, em especial, a minha orientadora Deymika de Carvalho Florêncio, aceitando-me como sua orientanda, como também por toda paciência, apoio e dedicação na realização deste trabalho.

À minha turma de Letras (2020.2), em especial, Maiara, Silvio, Mateus, Gabriel, e Damaris, por todo companheirismo quando os dias não estavam favoráveis e por toda alegria no decorrer dessa caminhada.

E por todos aqueles que de forma direta e indireta contribuíram ao longo de todo o percurso da graduação e foram partes importantes para o desenvolvimento desta pesquisa permitindo com que finalizasse essa fase.

“O diarista não tem a vaidade de se acreditar escritor, mas encontra em seus escritos a doçura de existir nas palavras e a esperança de deixar um vestígio.”

Philippe Lejeune, 2008, p.265

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma proposta didática com práticas de (re)escrita, por intermédio do gênero diário pessoal, com os alunos da Unidade de Ensino Zeca Branco da cidade de Pedreiras-MA, do 7º ano que fazem parte do Programa Brasil na Escola do governo federal. A questão que conduziu essa pesquisa foi: de que modo a nossa proposta de ensino do gênero diário pessoal contribuirá na escrita dos alunos? E tivemos como objetivo analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem do gênero diário pessoal em suas produções textuais. Para isso, baseamo-nos, principalmente, no interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999/2006) e nos estudos de Machado (2005), na perspectiva de organização da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e em relação ao gênero diário pessoal, nos estudos apresentado por Lejeune (2008). Como tipo de pesquisa, adotamos a pesquisa-ação pautada nos estudos de Thiollent (2011). Analisamos, a versão inicial e final das produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, e o corpus desta pesquisa foi constituído com 8 (oito) produções analisadas. Como resultados, notamos que na versão inicial faltava um certo domínio em relação a alguns elementos e características do gênero diário pessoal. E na última versão, foi possível perceber uma certa evolução no domínio dos elementos e características do gênero e nas capacidades de linguagem. Desse modo, a nossa proposta contribuiu com a aquisição de novos conhecimentos em relação ao gênero proposto, como na prática de uma escrita e reescrita mais intimista e reflexiva, além de possibilitar que os alunos notem que o processo de escrita é interligado com o processo de reescrita, permitindo assim, o desenvolvimento e aprimoramento de seus escritos.

Palavras-chave: gênero diário pessoal; reescrita; capacidades de linguagem; sequência didática.

ABSTRACT

This research presents a didactic proposal with (re)writing practices, through the personal diary genre, with students from the Zeca Branco Teaching Unit in the city of Pedreiras-MA, in the 7th year who are part of the Brazil at School Program of the federal government. The question that led this research was: how will our proposal for teaching the personal diary genre contribute to students' writing? And we aimed to analyze the students' writing and rewriting process based on the analysis of the language capabilities of the personal diary genre in their textual productions. To do this, we are based mainly on the sociodiscursive interactionism (ISD) of Bronckart (1999/2006) and the studies of Machado (2005), on the perspective of organizing the didactic sequence presented by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2011) and in relation to the personal diary genre, in the studies presented by Lejeune (2008). As a type of research, we adopted action research based on the studies of Thiollent (2011). We analyzed the initial and final version of the textual productions of the students participating in the research, and the corpus of this research was constituted with 8 (eight) productions analyzed. As a result, we noticed that the initial version lacked a certain mastery in relation to some elements and characteristics of the personal diary genre. And in the latest version, it was possible to notice a certain evolution in mastering the elements and characteristics of the genre and in language capabilities. In this way, our proposal contributed to the acquisition of new knowledge in relation to the proposed genre, such as the practice of more intimate and reflective writing and rewriting, in addition to enabling students to notice that the writing process is interconnected with the process of rewriting, thus allowing the development and improvement of their writings.

Keywords: personal diary genre; rewriting; language skills; following teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Síntese da SD realizada com o gênero diário pessoal	38
Quadro 02: Lista de contatações/controle para o gênero diário pessoal.....	44
Quadro 03: Versão inicial digitalizada de D.....	44
Quadro 04: Versão inicial digitada do D	45
Quadro 05: Versão final digitalizada de D	46
Quadro 06: Versão final digitada de D	47
Quadro 07: Versão inicial digitalizada de F	48
Quadro 08: Versão inicial digitada de F	48
Quadro 09: Versão final digitalizada de F	50
Quadro 10: Versão final digitada de F	51
Quadro 11: Versão inicial digitalizada de M.....	52
Quadro 12: Versão inicial digitada de M.....	53
Quadro 13: Versão final digitalizada de M.....	54
Quadro 14: Versão final digitada de M	55
Quadro 15: Versão inicial digitalizada de P	56
Quadro 16: Versão inicial digitada de P	57
Quadro 17: Versão final digitalizada de P.....	58
Quadro 18: Versão final digitada de P.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ENSINO, PRODUÇÃO TEXTUAL, GÊNEROS TEXTUAIS E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	15
1.1 Ensino e produção textual no Brasil	15
1.2 Gêneros textuais como objetos de ensino.....	18
1.3 O interacionismo sociodiscursivo e as capacidades de linguagem	21
1.3.1 Capacidades de ação	22
1.3.2 As capacidades discursivas: a infraestrutura geral do texto.....	23
1.3.3 As capacidades linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos ...	25
1.4 A sequência didática de Dolz, Noverraz e Scheneuwly	26
1.5 O gênero diário pessoal	29
2 METODOLOGIA.....	33
2.1 A pesquisa-ação	33
2.2 Contexto de pesquisa	34
2.3 Procedimentos de análise	36
3 O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA	38
3.1 Desenvolvimento da sequência didática	38
3.2. Análise das produções textuais.....	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	66

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer, que o ensino de língua portuguesa e a produção de textos escritos no Brasil tiveram mudanças significativas a partir das décadas de 80 e 90, no qual desenvolveu-se diversos estudos. As contribuições das reflexões de Geraldi (2011) para o ensino de Língua Portuguesa, contribuiu na busca de uma nova forma de configurar o ensino de língua portuguesa, no qual a leitura e a escrita ocorressem em condições concretas, propondo o trabalho com o texto como unidade e objeto de ensino, transpondo-se do eixo do ensino voltado apenas para a memorização e regras gramaticais de prestígio, ou seja, que fosse priorizado assim a reflexão sobre a linguagem.

Apesar das mudanças que foram ocorrendo no decorrer dos anos, ainda atualmente, percebe-se como bem enfatiza Geraldi (2011), que o texto é produzido ainda com a mera finalidade de o aluno ser apenas corrigido. Visto que, os alunos precisam ser ensinados a revisá-los e reescrevê-los, fazendo com que no decorrer do processo de escrita, correção e reescrita, seja um fator contribuinte não só nas organizações de ideias e desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de escrita, como também em contribuir em formar alunos autores ativos em vez de serem apenas alunos receptores passivos de informação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1998, p. 51-52), expõem que no contexto de produção de texto espera-se que o aluno planeje o seu texto, como também avalie o seu próprio texto, se este está de forma clara, completa, de forma que satisfaz o fim que destina, como também qual gênero melhor adequa-se para aquela situação comunicativa, ainda sendo capaz de reescrevê-los, fazendo uso de outros textos para auxiliar na sua própria produção caso necessário.

E nesse processo de escrita como de reescrita, é crucial que os alunos sejam encorajados a ler e interpretar, não apenas se atenham a decodificar as palavras, mas que possa ocorrer essa interação leitor e texto, fazendo com que em meio a esse processo ocorra inferências e construções de significados com base nos conhecimentos prévios que os alunos já tenham, como oportunizando a construção de novos significados e conhecimentos, ou seja, a leitura e escrita são atividades que estão intimamente ligadas, uma vez que, a leitura não somente informa como melhora a escrita e vice-versa.

Sartori (2019, p. 65), expõe que “a reescrita é parte do processo de escrita de qualquer escritor”, ou seja, permite com que nessa etapa possa ocorrer uma reflexão como modificações e acréscimos nos textos reescritos pelos alunos. Mediante isso, é crucial que o

ensino da escrita seja em consonância com o processo de reescrita, embora muitas vezes a preocupação com a primeira tarefa acabe tendo mais destaque que a segunda.

E o gênero diário é um bom exemplo a ser trabalhado com os alunos, visto que, é um gênero que apresenta uma certa proximidade na vida do aluno, ou seja, o aluno muitas vezes apresenta um certo conhecimento desse gênero, facilitando assim a sua participação em sala de aula, proporcionando ao educando uma escrita mais subjetiva de suas vivências de forma espontânea, incentivando assim trabalhar a sua formulação de ideias, de organização, estruturação e o próprio contato com a escrita no qual muitos alunos negam-se a fazer por dizerem que não sabem escrever e não gostam de escrever.

Em vista disso, a seguinte pesquisa busca trabalhar com os alunos que fazem parte do *Programa Brasil na Escola*, da Unidade de Ensino Zeca Branco Pedreiras- MA, no qual foram identificados por meio das aplicações de avaliações diagnósticas disponibilizadas na plataforma Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), alunos que possuem dificuldades na identificação de gênero diário pessoal, não dominando as competências e habilidades de escrita em torno desse e de outros gêneros que já deveriam ser aprendidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que são necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. Mediante isso, questionamos: De que modo a nossa proposta com o gênero diário pessoal contribuirá na escrita dos alunos?

Em busca de encontramos respostas para tais questões, tomamos como objetivo geral: Analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem do gênero diário pessoal em suas produções textuais.

E como objetivos específicos:

- a. Discutir sobre o ensino de produção textual e de gêneros textuais no Brasil, especialmente, os escritos.
- b. Identificar estrutura e função do gênero diário pessoal e suas potencialidades para o ensino de escrita;
- c. Apresentar uma proposta de intervenção de escrita e reescrita do gênero diário pessoal e avaliá-la com base na análise das produções textuais dos alunos.

A escolha de trabalhar com a reescrita do gênero diário pessoal surgiu durante o período em que fui convidada como voluntária para auxiliar na alfabetização de alunos retardatários, da Unidade de Ensino Zeca Branco, que foi uma das escolas selecionadas pelo Programa Brasil na Escola do Governo Federal para receber a implantação de recursos que

auxiliasse na melhora do desempenho dos alunos que apresentavam dificuldades em habilidades que deveriam ter sido adquiridas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse contexto, consideramos oportuno trabalhar com o gênero diário, que é um tipo de narrativa mais próximo à vivência do aluno, que poderia assim expressar suas vivências, sonhos, sentimentos, podendo ajudar nesse processo de desenvolver o gosto pela leitura e escrita, além da reescrita ser uma maneira de proporcionar aos alunos o contato com a própria escrita, ajudando-os a perceber que esse momento de reorganização das ideias ajuda no desenvolvimento de habilidades que são destacadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como essenciais.

É destacado dentro do eixo Leitura a importância para o aluno ter todas as habilidades em língua portuguesa necessárias, para fazer uso delas nos demais campos que são abordados pela BNCC, sobre isso ela nos diz “serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão” (Brasil, 2017, p. 75).

Assim sendo, a Sequência Didática (SD), orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), nesse processo é uma metodologia que pode auxiliar no trabalho com o gênero diário pessoal, visto que, a sequência didática é um conjunto de atividades interligadas entre si, que visam oferecer/indicar caminhos, para que os alunos possam apropriar-se do gênero que está sendo estudado, portanto, a adotaremos no construto teórico-metodológico desta pesquisa. A seguinte pesquisa trata-se de uma pesquisa ação, que será aplicada na Unidade de Ensino Zeca Branco Pedreiras-MA.

Por conta da presente pesquisa ser uma pesquisa de intervenção num espaço escolar, incluam ensino/aprendizagem entre professor-pesquisador e alunos, ela caracteriza-se como uma “pesquisa-ação” (Thiollent, 2011). A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa de natureza interpretativa e qualitativa, no qual objetiva-se tanto investigar como identificar um problema no âmbito institucional ou social, no qual o pesquisador, além de buscar uma solução também se envolva de forma colaborativa e interventiva na conjuntura estudada, num desempenho de pesquisa e ação em conjunto.

A iniciativa em aceitar trabalhar nessa modalidade reflete diretamente na minha contribuição ao alunado da escola, uma vez que, os alunos possuem muita dificuldade em acompanhar as aulas de língua portuguesa quando são voltadas para a escrita e leitura, e tem uma relevância pessoal em torno de ser a primeira experiência em sala de aula como professora de língua portuguesa. Além do mais, consideramos que as contribuições decorrentes desta pesquisa serão de grande valia para estudos futuros com o uso do gênero

diário pessoal como uma ferramenta para trabalhar a escrita e reescrita dos alunos, visando o desenvolvimento das habilidades necessárias no processo de ensino aprendizagem.

Para isso, baseamo-nos, principalmente, no interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999/2006), e nos estudos de Machado (2005), na perspectiva de organização da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) nos estudos de Lejeune (2008) sobre o gênero diário, e nos apoiamos ainda nas contribuições de Bakhtin (1997), Bunzen (2006), Marcushi (2010), Koch e Elias (2010), Geraldi (2011), Thiollent (2011), Richardson (2017), Sartori (2019), além de teses e documentos oficiais, como Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs, 1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, no primeiro trataremos sobre o ensino e produção textual, gêneros textuais como objeto de ensino, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo que é formado pelas capacidades de linguagem, a sequência didática ferramenta que auxilia na organização de atividades em torno de um gênero textual, e seguidamente abordaremos sobre o gênero diário pessoal.

No segundo capítulo trataremos sobre a metodologia da presente pesquisa, no qual apresentaremos a pesquisa-ação, que é o nosso tipo de pesquisa, o contexto de pesquisa, e os procedimentos adotados para a aplicação e análises das produções que compõe nosso corpus. E no terceiro e último capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da nossa sequência didática realizada para o processo da escrita e (re)escrita com o gênero diário pessoal, mediada pela correção via lista de constatações/controlê, em seguida, apresentaremos a análise das produções textuais dos alunos, no qual analisaremos as capacidades de linguagem.

1 ENSINO, PRODUÇÃO TEXTUAL, GÊNEROS TEXTUAIS E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo apresentaremos primeiramente, na seção (1.1) um pouco sobre o ensino e produção textual, logo após abordaremos brevemente na seção (1.2) sobre os gêneros textuais como objeto de ensino, em seguida abordaremos na seção (1.3) sobre o interacionismo sociodiscursivo e as capacidades de linguagem, seguidamente na seção (1.4) apresentaremos a Sequência Didática, e na seção (1.5) sobre o gênero textual diário pessoal.

1.1 Ensino e produção textual no Brasil

No Brasil, o ensino de língua portuguesa alcançou mudanças significativas mais precisamente na década de 80, quando a língua portuguesa passa então, a ser vista como forma de interação social, o texto como unidade central de ensino e o gênero textual a materialização do texto. Entretanto, para chegar a essa nova concepção, teve-se um grande período em que predominou as aulas com foco essencialmente no ensino/aprendizagem de regras gramaticais, tipologias textuais e redação, fazendo com que na atualidade ainda seja bastante presente essa forma de ensino.

Segundo Bunzen (2006), desde o final do século XVIII até meados do século XX, prevalecia um destaque maior para o ensino da leitura e das regras gramaticais. O ensino da “Composição”, que se referia na época a escrita, sendo praticada então nas disciplinas de “retórica, poética e literatura nacional”, e era reservado para as “últimas series do chamado ensino secundário”. Nas aulas de composição da época, as escritas dos alunos eram estimuladas a partir de “textos-modelos” que o professor apresentava com base em títulos ou figura, como também em trechos de literatura nacional como modelo de escrita.

Essa concepção de ensino aprendizagem de escrita era fundamentada justamente pela concepção de língua como representação do mundo e pensamento. Nesse contexto, o texto era visto como uma versão final como um produto acabado, acreditava-se, na ideia de que se o sujeito pensava bem, ele também escreveria bem. E conforme Bunzen (2006), esses modelos de ensino da língua eram encontrados em manuais escolares que tiveram bastante influência durante anos para orientar o ensino de língua materna, como exemplo, a *Antologia Nacional* de Fausto Barreto e Carlos Leat.

De acordo com Bunzen (2006), foi durante a década de 1960 e 1970 que houve um certo incentivo em estimular a criatividade dos estudantes em relação a produção de texto, embora, não tendo-se ainda um espaço dedicado ao processo de escrita. Mudanças

significativas para o ensino de língua e escrita começam então a surgir por volta da década de 1980, com ideias presentes na obra *O texto na sala de aula*, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, no qual o autor recomenda que o ensino deve centrar-se em três práticas, como por meio da prática de leitura, produção de textos e análise linguística.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, no final da década de 90, notou-se a busca maior por estratégias que melhorassem tanto a leitura como a produção textual. Além disso, as unidades escolares começaram então apresentar uma diversidade de gêneros para os alunos, focando em sua maioria, nos estudos das habilidades de análise linguística e de compreensão.

O documento nacional mais recente que regula o ensino na educação básica atualmente, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, publicado em dois volumes. O primeiro volume publicado em 2017, voltado para o ensino fundamental, e segundo, para o ensino médio, publicado em 2018. Sendo estruturada por competências e habilidades, no qual propõe dez competências gerais destinadas para todas as etapas da educação básica.

O componente de Língua Portuguesa, está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, sendo um dos componentes obrigatórios, ao lado do de Matemática. Suas habilidades e competências, estão agrupadas em diferentes práticas de linguagens, como leitura, produção de textos, oralidades e análise linguística/Semiótica. Visando assim formar alunos escritores competentes, tendo assim a escola um papel fundamental em propor atividades que desenvolvam as competências que estão previstas nos documentos norteadores, sendo uma delas a produção escrita, visto que, o trabalho com a escrita inicia-se desde os anos iniciais e percorrem todo o período escolar do aluno.

Uma vez que os alunos ao terem esse contato com os textos de diferentes gêneros pode propiciar tanto a compreensão de diversas construções sintáticas e semânticas, dado que, isso é essencial no processo de desenvolvimento da escrita. Gerando assim, de forma prática tanto a capacidade de interpretação, compreensão, expansão de vocabulário, fazendo com que essa relação entre leitura e escrita proporcione capacidades significativas no efeito de sentido do que se deseja escrever.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.125) “(...) produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa.” Trata-se, portanto, de entender que aprender a escrever textos requer tempo, não é algo de uma hora para outra, ou seja, essa prática e aprendizado vai desenvolvendo-se no decorrer dos percursos escolares

dos estudantes, tanto nos momentos teóricos como no processo prático que torna muito mais significativo o trabalho das competências necessárias para se produzir textos.

Sartori (2019, p.25), expõe que “(...) escrever é trabalho intelectual se aprende na escola. Portanto, cabe à instituição escolar ensinar a escrever, concebendo esse ato como processo contínuo e nem sempre fácil.” Assim sendo, a produção textual escrita serve como recurso importante nesse processo de aprendizagem do aluno, uma vez que, ao produzir textos os estudantes têm a possibilidade de atuar ativamente como autor, possibilitando assim expressar suas ideias através da linguagem escrita.

Na perspectiva da BNCC (Brasil, 2017, p. 76), o eixo de produção textual, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e a autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”, desse modo, os gêneros são um instrumento no processo de ensino aprendizagem, sendo então uma ferramenta essencial no desenvolvimento efetivo da capacidade comunicativa tanto oral e escrita do aluno. E como bem enfatiza Sartori (2019, p. 38), “o objetivo da escrita na escola é experienciar inúmeros textos de gêneros variados, garantindo que os educandos compreendam seu funcionamento na sociedade”.

Uma vez que, escrever não é um dom, ou seja, apenas algumas pessoas nascerão com um talento nato para isso, mas essa competência pode não somente ser desenvolvida/adquirida como pode ser melhorada ao longo do tempo, principalmente, por meio de práticas de leituras como de escrita. E esse processo de desenvolvimento/aprimoramento das habilidades da escrita é um dos tantos outros papéis que a escola desempenha, quando busca ofertar por exemplo, um ensino estruturado, apresentar uma diversidade de estilos de escrita, como por meio de feedback construtivo no qual ressalta os pontos positivos como também aponta o que pode ser alterado buscando com que o aluno reflita nas possíveis modificações que podem ocorrer, dentre tantas outras atividades.

De acordo com Sartori (2019, p.25), “escrever e reescrever com frequência é o caminho de quem acredita que se ensina e se aprende a escrever”. Deste modo, o trabalho coletivo da escola como um todo, com as suas implementações/intervenções e práticas pedagógicas, são fatores contribuintes no sentido de conduzir o alunado nesse processo de ensino aprendizagem eficaz para o desenvolvimento de escritas e leituras bem-feitas, fazendo com que o aluno adquira e desenvolva competências específicas para apropriar-se do conteúdo de forma não só apenas de significado, mais ressignificá-lo nos vários contextos em que se insere.

Atualmente quando se trata do processo de ensino de produção de textos, nota-se que ainda é muito presente a ideia de que o aluno que se sobressai em seus escritos possuem um “dom”, são detentores de talento, ao passo que, os alunos que não se destacam, são deixados muitas vezes de lado, com uma certa justificativa que “nada há a fazer aos que não escrevem bem, porque a escola não pode trabalhar com uma aptidão que é própria do indivíduo, está nele ou não.” Sartori (2019, p. 25). E ao contrário dessa ideia da escrita como um “dom”, é necessário então refletirmos sobre a concepção de escrita como defende Sartori (2019), como sendo justamente um processo de reflexão, que vai se desenvolvendo, num processo de construção e reconstrução ao longo do tempo.

Portanto, é necessário trabalhar a escrita como um processo, no qual o professor e aluno trabalhem para que ocorra justamente essa reflexão no que podem escrever e reescrever, quais escolhas linguísticas e discursivas utilizar, não ficando preso apenas à normas gramaticais, saindo da ideia de que a primeira versão de um texto está totalmente pronta e acabada. Permitindo então, perceber que a reescrita não apenas aprimora os textos produzidos, mas também proporciona a construção de alunos mais conscientes, competente e autônomos no processo de escrita.

1.2 Gêneros textuais como objetos de ensino

Os gêneros textuais são elementos essenciais no ensino da língua, e o trabalho com foco nos gêneros textuais promovem então, um ensino que amplia a competência discursiva dos educandos, já que, a existente diversidade e riqueza da comunicação humana nos variados campos, originam na sociedade uma abrangência inesgotável de gêneros, e ao explorá-los como objetos de ensino, colaboram então para que os alunos possam tornar-se comunicadores competentes e críticos

O trabalho com a produção textual inclui consequentemente pensar em como alcançar a competências necessárias para desenvolver um leitor e escritor preparado para produzir e compreender inúmeros tipos de textos. Ao definir gêneros Bakhtin destaca que: “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (Bakhtin, 1997, p. 280), como afirma, que todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. Para o autor, cada gênero adequa-se a sua especificidade, tendo uma determinada finalidade discursiva e correspondendo a um determinado estilo.

E de acordo com Koch e Elias (2010, p.55), “todas as nossas produções, quer orais quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um

todo que denominamos gêneros”. E segundo a autora, essas práticas comunicativas não surgem espontaneamente e nem são causadas pela ação de um único indivíduo, ou seja, elas são “modeladas e remodeladas”, isto é, vão evoluindo por meio dos processos interacionais nos quais os sujeitos de uma determinada cultura estão inseridos.

Segundo Bakhtin (1997), esses gêneros podem dividir-se em dois grupos: primários e secundários. Os primários definem-se nas situações comunicativas cotidianas, informais e espontâneas, já os secundários, estão mais presentes em situações comunicativas mais complexas que não ocorrem com tanta frequência no nosso dia a dia, tais como em teses científicas e enunciados técnicos. E tanto os gêneros primários e secundários são compostos por enunciados verbais, e diferenciam-se pelo nível de complexidade em que se apresentam.

Para Bakhtin (1997), o uso da língua ocorre em formas de enunciados tanto oral como escrito no qual apresentam condições exclusivas apoiado em três elementos: conteúdo temático (tema discutido), estilo de linguagem (recursos linguístico-expressivo do gênero e os traços enunciativos dos autores), construção composicional (a estrutura de textos pertencentes a um gênero). Desse modo, os gêneros textuais assumem, portanto, a base das práticas de linguagem, como bem enfatiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobre o trabalho com o texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivo na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p. 67)

Desse modo, a escola precisa incentivar/apresentar, diversas produções textuais orais e escritos, partindo justamente do contexto social do aluno, desenvolvendo não somente a linguagem, mas a cultura e vivência dos alunos. Uma vez que, a BNCC, propõe que os textos sejam o foco central das atividades de ensino aprendizagem, no qual torna-se necessário que os alunos produzam diferentes textos, considerando o contexto, além de utilizar estratégias que aprimorem suas produções, e isso, envolve não só habilidades de escrita como também de revisão e compreensão das características de diferentes gêneros.

Para Marcuschi (2010, p. 19) os gêneros textuais:

São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e forma de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os gêneros textuais são tanto práticas sócio-históricas, como sociodiscursivas, e estão relacionadas as diversas formas de comunicação nas diversas práticas sociais do dia a dia, sendo assim, cada situação comunicativa exige, efetivamente determinado domínio dos gêneros por parte de seus falantes, para que de fato alcance sua intenção enunciativa. Dessa forma Marcuschi (2010, p.37-38), considera que o trabalho com gêneros textuais “é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”

Segundo Marcuschi (2010, p. 22), “(...) é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, ou seja, o autor ressalta, portanto, a importância dos gêneros textuais na comunicação, visto que, toda manifestação verbal se faz por meio de textos realizados por um determinado gênero, e quando nos comunicamos, estamos sempre a utilizar um determinado gênero

Com relação a importância do estudo dos gêneros em sala de aula a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), indica que no componente da Língua Portuguesa, os alunos tenham um maior contato com os gêneros textuais associados a diversos campos de atuação e disciplinas, que partem de práticas de linguagem já vivenciadas pelos estudantes, ampliando desse modo essas práticas no sentido de novas experiências.

Dessa forma, a importância do trabalho com os gêneros segundo o documento oficial reforça as ideias dos autores como Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010), no que refere-se a riqueza e diversidade de gêneros, e que variam tanto em questão da cultura, época e finalidades sociais, desse modo o trabalho com os gêneros proporciona ao alunado o envolvimento concreto, isto é, situações reais de uso da linguagem, de forma que eles possam selecionar o gênero que mais adequa-se a sua intenção comunicativa nos diferentes contextos sociais.

Nesse sentido os gêneros textuais desempenham um papel essencial na sociedade, modelando assim a forma como nos comunicamos e interagimos, uma vez que, cada gênero textual desempenha uma função específica na comunicação, que vai adaptando-se aos diferentes contextos e necessidades comunicativas em que são utilizadas. Portanto, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para compreender a importância no processo de desenvolvimento tanto da competência leitora, quanto na habilidade de escrita e oralidade, permitindo assim formar leitores e escritores competentes que compreendam e produzam textos que se adequem aos diferentes contextos.

1.3 O interacionismo sociodiscursivo e as capacidades de linguagem

Tendo como principal influência os princípios do interacionismo social, que de acordo com Bronckart (2006, p. 8), “é uma vasta corrente do pensamento das ciências humanas/sociais que se constituiu no primeiro quarto do século XX”. O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante (ISD), segundo Machado (2005), é uma vertente teórica que se apresenta no quadro da psicologia da linguagem e da didática de línguas, que foi sendo concebido e desenvolvido a partir do início da década de 1980 com a formação de um grupo de pesquisas, denominados grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, principalmente por Jean-Paul Bronckart, Scneuwly e Dolz.

De acordo com a autora, o grupo de pesquisadores tiveram como referência central Vygotsky e uma abordagem marxista, dialética dos fenômenos psicológicos, esses estudiosos defendem a reunificação da psicologia, atribuindo-a uma dimensão social. E o objetivo central seria destacar as condições de emergência e funcionamento do pensamento consciente humano. Segundo Machado (2005), o ISD sofreu no Brasil uma grande divulgação nos últimos dez anos, que muito contribuiu para as relações interinstitucionais entre o grupo de Genebra e os pesquisadores brasileiros do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, como por exemplo, Rojo, Machado, Magalhães e Liberali.

A tese central do ISD de acordo com Bronckart (1999, p. 22, grifo do autor), “é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, ou seja, o ISD compreende que o fenômeno da linguagem e a interação social são indissociáveis. Desse modo, Machado (2005), enfatiza que, o que os autores do ISD consideram como ensinar gêneros, não implica tomá-los como objeto real de ensino aprendizagem, mas como estruturas da atividade social em que as ações de linguagem ocorrem. Nesse sentido, o foco do ensino aprendizagem seria as operações linguísticas necessárias para essas ações que constituem as capacidades de linguagem, como as capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas. No qual será mais bem detalhada cada uma dessas capacidades a partir de agora.

1.3.1 Capacidades de ação:

Para produzir um texto, é necessário, inicialmente, mobilizar alguns conhecimentos relacionado ao contexto de produção e a situação de interação. De acordo com Bronckart (1999, p. 47, grifos do autor), “O **contexto de produção** pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Ou seja, refere-se ao contexto/ambiente em que o texto é criado e seus múltiplos aspectos que definem a organização do texto.

A primeira situação relacionada a contexto de produção, de acordo com Bronckart (1999), “pode ser definido por quatro parâmetros precisos”, como:

- a. O lugar de produção: o espaço físico onde o texto é produzido;
- b. O momento de produção: o tempo em que texto é efetuado;
- c. O emissor ou produtor: a pessoa que, fisicamente, elabora o texto de forma escrita o oral;
- d. O receptor: aquele (s) que, recebem de maneira concreta o texto.

Na segunda situação, mais precisamente quanto ao mundo social e subjetivo, segundo Bronckart (1999, p.48), o texto é produzido no domínio de uma interação mais sociocomunicativa, que implica um conjunto de “normas, valores, regras etc.” referente ao mundo social, justamente com a imagem que o produtor tem de si ao agir (mundo subjuntivo). E podem ser definidos a partir de quatros elementos essenciais, tais como:

- a. Lugar social: refere-se ao domínio social em que o texto foi elaborado e na qual vai circular, por exemplo (instituições);
- b. A posição social do emissor: corresponde ao papel social que o emissor desempenha na interação, (professor, pai, cliente, aluno, amigo?);
- c. A posição social do receptor: referente ao papel social que o produtor concede ao receptor/destinatário do texto, (assume o papel de amigo, aluno, pai?);
- d. O (s) objetivo (s) da interação: corresponde aos efeitos de sentido/intenções que o produtor deseja produzir no seu interlocutor.

O conteúdo temático, também está relacionado à situação do contexto de produção textual, sendo chamado também de referente, que pode ser definido, segundo Bronckart (1999), como um conjunto de informações que são explicitamente apresentadas em um texto. Que de acordo com Bronckart (1999, p. 49):

assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

Desse modo, é possível notar que ao produzirmos uma fala sobre determinado assunto, seja de forma oral ou escrita, acionamos, portanto, alguns dos conhecimentos de mundo que já possuímos sobre determinado fato/assunto.

1.3.2 As capacidades discursivas: a infraestrutura geral do texto

As capacidades discursivas referem-se ao conjunto de competências/habilidades que permitem a escolha da formação da infraestrutura do texto, ou seja, a parte mais profunda do texto, contribuindo para estabelecer sua estruturação e organização, sendo parte integrante da produção textual. E esse nível mais profundo do texto, segundo Bronckart (1999), é constituído pelo plano geral, pelos tipos de discurso que comporta e suas modalidades de articulação e pela noção de sequência.

O plano geral, refere-se ao modo como o conjunto do conteúdo temático do texto é organizado. Os tipos de discursos, diz respeito, aos diferentes segmentos que o texto mostra. Já a noção de sequência, segundo Bronckart (1999, p. 61), “(...)designa-se modos de planificação mais convencionais ou, mais especificamente modos de planificação da linguagem [langagières], que se desenvolvem no plano geral do texto.” Ou seja, refere-se aos modos de estratégias de organização de um texto, relacionadas as estratégias mais especificamente ao uso da linguagem, sendo esses modos de planificação parte crucial na organização do texto.

Segundo Machado (2005, p. 242), “Para o ISD, os tipos de discurso são segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis.” E atualmente, segundo a autora, “considera-se que há quatro tipos de discurso básicos. Vejamos agora as especificidades de cada um dos tipos de discurso:

- a) Discurso interativo: caracterizado por exemplo, pela presença de formas verbais e pronomes, como também de tempos verbais que colocam os conteúdos verbalizados temporalmente ao momento de produção.
- b) Discurso teórico: caracterizado pela ausência de marcas de referência direta do produtor do texto nas unidades linguísticas desse tipo de discurso, ausência do espaço-tempo de produção, estabelecendo uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção.
- c) Discurso relato interativo: caracterizado por exemplo, por unidades linguísticas (verbal e pronomes de 1º e 2º pessoa), no qual o enunciadador estabelece uma relação de

implicação, e ao mesmo tempo, situa os fatos como estando temporalmente distante ao momento de produção, estabelecendo assim uma relação de disjunção.

- d) Discurso narração: caracterizado pela ausência de unidade linguística referente tanto ao tempo-espaço como também dos participantes da interação, tendo uma relação de autonomia e de referência temporal absoluta, e o mundo discursivo é disjuncto do mundo ordinário dos agentes da interação que é fortificado pelo uso do pretérito perfeito.

De acordo com Bronckart (1999), a infraestrutura do texto, além de serem constituídas pelos tipos de discursos, são constituídas também por uma outra dimensão, que é pelas sequências textuais. Que seriam uma das possíveis alternativas para a organização e planejamento do texto. Vejamos agora algumas características dos seis tipos de sequências em relação a representação dos efeitos pretendidos e as fases características de cada uma delas, de acordo com Machado (2005) inspirado em quadro de Estefago (2001) e reformulado a partir de Bronckart (1996a):

- a) Sequência descritiva: refere-se em fazer com que o destinatário direcione sua atenção para aspectos específicos ao objeto de discurso, conforme a orientação dada pelo produtor. Que segundo Machado (2005, p.246), essa sequência desencadeia-se em fases de “argumentação, aspectualização, relacionamento, reformulação.”
- b) Sequência explicativa: refere-se em fazer com que o destinatário compreenda um conceito/ideia, do objeto de discurso, sendo considerado pelo produtor incontestável, mas que pode ser complexo para o destinatário entender. Que segundo Machado (2005) desenvolve-se, por fases de constatação inicial, problematização, resolução e fase de conclusão/avaliação.
- c) Sequência argumentativa: refere-se em transformar a percepção do destinatário em relação a uma certa posição/ponto de vista ao objeto de discurso, sendo visto como contestável, E segundo a autora, essa sequência apresenta fases características de estabelecimento de: premissas, suporte argumentativo, contra-argumentação e conclusão.
- d) Sequência narrativa: caracteriza-se por manter a atenção do destinatário que segundo Machado (2005), desencadeia-se em fases de apresentação de: situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução e situação final.
- e) Sequência injuntiva: refere-se em instruir/orientar o destinatário em seguir determinado caminho ou agir de certo modo. Que segundo Machado (2005), desencadeia-se em fase de enumeração de ações temporalmente subsequentes.

- f) Sequência dialogal: caracteriza-se por manter o destinatário estimulado na proposta de engajamento sugerida. Possuindo segundo a autora, três fases principais como: a fase de abertura, de operação transacionais e de fechamento.

1.3.3 As capacidades linguístico-discursivas: mecanismos de textualização e enunciativos

De acordo com Bronckart (1999), independente de qual seja a diversidade e heterogeneidade da infra-estrutura de um texto empírico, ele apresenta-se um todo coerente, que segundo o autor, essa coerência está relacionado, de um lado, pelo funcionamento dos mecanismos de textualizações e, de outro, pelos mecanismos enunciativos. Agora detalharemos melhor cada um desses mecanismos.

a) Mecanismos de textualização

Segundo Bronckart (1999, p. 131, 132), os mecanismos de textualização são “(...) articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infra-estrutura.” No qual, exploram as cadeias de unidades linguísticas, organizam os elementos constitutivos, e contribuem para o estabelecimento da coerência temática. E podem ser reagrupados em três grupos: a conexão, coesão nominal, coesão verbal.

Os mecanismos de conexão auxiliam na realização de marcar as articulações da progressão temática, e são executadas por um conjunto de unidades, chamadas de organizadores textuais, os mecanismos de coesão nominal, o autor destaca, que esses exercem, tanto a função de introdução como também da retomada de argumentos/temas na sequência do texto, que são realizados por um conjunto de unidades que chamamos de anáforas.

E os mecanismos de coesão verbal, Bronckart (1999, p. 138), destaca que esses, “contribuem para a explicação das relações de continuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.” Desse modo, os mecanismos verbais, contribuem para a construção da estrutura e o sentido do texto, estabelecendo relações entre as partes de um texto, que são realizadas pelas escolhas dos verbos e tempos verbais.

b) Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, segundo Bronckart (1999), são mecanismos que ajudam no estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, ou seja, as vozes (sociais, do autor, dos

personagens) que explicitam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser feitas considerações sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático.

E são por meio dos mundos discursivos, principalmente, pelas instâncias formais, que as vozes que se manifestam no texto são gerenciadas. No qual, as vozes podem ser definidas segundo Bronckart (1999, p. 165) como, “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.” Dessa forma, essa voz, de acordo com o tipo do discurso, ou a do narrador ou expositor, poderia ser chamada de neutra. No entanto, em outros casos, essa instância geral de enunciação pode incluir outras vozes secundárias, que segundo o autor pode ser:

- a) vozes dos personagens: procedem das vozes de seres humanos como das próprios entidades humanizadas envolvidos nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático.
- b) Vozes sociais: corresponde as vozes dos personagens, grupos ou instituições sociais que não estão de forma diretamente envolvidas nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático, mas são contribuintes nesse processo de avaliações externas de alguns aspectos desse conteúdo.
- c) Vozes do autor: procede diretamente da voz daquele que produz o texto e que faz comentários ou avaliações sobre alguns aspectos do que é enunciado.

E essas vozes podem ser apresentadas de forma direta ou indireta, que segundo Bronckart (1999), são apresentados nos discursos interativos e dialogados. E de forma indireta, que podem ser apresentadas em qualquer tipo de discurso, seja de forma inferida como de forma explícita. Desse modo, é possível perceber que a produção e constituição de um texto destacadas no modelo de arquitetura textual de Bronckart (1999), envolvem a aquisição de três capacidades de linguagem, a capacidade de ação, a capacidade discursiva e capacidades linguísticas. Apresentaremos a seguir sobre a Sequência Didática, que é uma ferramenta que colabora na organização das atividades escolares em torno de um gênero textual.

1.4 A sequência didática de Dolz, Noverraz e Scheneuwly

Sempre que nos comunicamos, procuramos nos adaptar as diferentes situações comunicativas, e ao fazer uso da escrita não é diferente, procuramos assim, maneiras de adaptá-los de acordo com os diferentes contextos, ou seja, não escrevemos uma carta da mesma maneira que escrevemos um conto, por exemplo, e não nos expressamos oralmente em

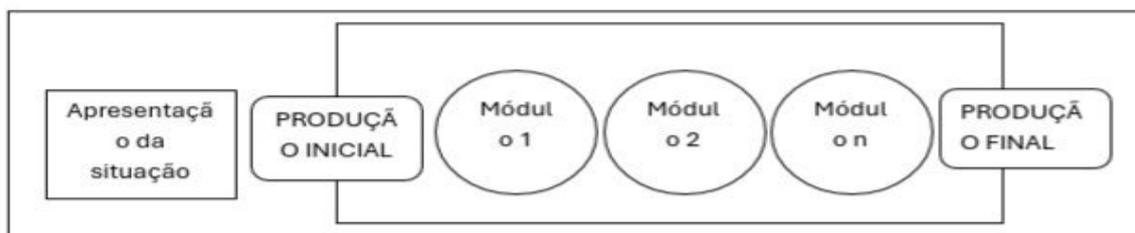
uma situação mais descontraída como numa roda com os amigos, da mesma forma quando estamos em uma entrevista de emprego, são situações comunicativas que precisam de certas adequações e que se diferenciam por serem produzidos em condições diferentes, apresentando então uma intenção comunicativa bem definida.

Uma ferramenta que pode contribuir ainda mais nesse trabalho com os gêneros textuais tanto orais como escritos visando auxiliar os alunos dominar determinado gênero como adaptar as suas produções aos diferentes contextos de produção, é o trabalho com as sequências didáticas (SD), que são definidas de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, e tendo como finalidade segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 109, 110):

preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e falar; desenvolver no aluno uma relação consciente voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e fala em situação complexas como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Atua dessa forma, como um suporte nesse processo de ensino aprendizagem, a compreensão e exploração de gêneros textuais variados, possibilitando fazer com que os alunos desenvolvam ainda mais suas habilidades de comunicação oral como escrita de modo que se adequem às diferentes situações de comunicação específicas tanto no ambiente escolar como fora dela. E a SD pode ser representada segundo os autores pela seguinte forma:

Figura 1: Esquema SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 97)

O primeiro momento da SD, consiste justamente na apresentação da situação inicial, ou seja, é o momento de apresentar de forma mais detalhada para os alunos sobre o gênero que será trabalhado. E esse momento da apresentação inicial, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 98), “é o momento em que a turma constrói uma representação

da situação e comunicação e da atividade de linguagem que será executada”, sendo então, esse momento a base que conduzirá aos outros passos da sequência didática.

E a situação inicial envolve duas dimensões, a primeira corresponde a uma situação de comunicação bem definida, isto é, expor de maneira explícita de forma que os alunos possam compreender por exemplo, qual o gênero será trabalhado, quem serão os possíveis destinatários de sua produção, de que forma será produzido, em qual modalidade. E a segunda dimensão corresponde aos conteúdos que serão desenvolvidos, ou seja, quais os temas ou tópicos que serão discutidos no decorrer desse processo, exposição de textos do mesmo gênero trabalhado, se envolverá ou não pesquisas fora do ambiente escolar por exemplo.

Em relação a segunda etapa da SD, os autores Dolz, Noveraz, Schneuwly (2011, p. 101) expõem que essa etapa “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor”. Essa segunda etapa proposta pelos autores corresponde a produção inicial, é nessa fase em que ocorre a primeira tentativa/versão da elaboração do texto oral ou escrito dos alunos de acordo com o gênero solicitado. Sendo uma fase diagnóstica dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem, no qual possibilita tanto o estudante conscientizar-se sobre as suas dificuldades, quanto ao professor identificar as potencialidades dos alunos e as dificuldades apresentadas em relação ao gênero proposto.

A terceira etapa da SD, constituem-se os módulos, no qual a sua construção serão pautados na superação das dificuldades apresentadas na produção inicial dos estudantes em relação ao gênero em que está sendo trabalhado, buscando oferecer instrumentos necessários de acordo com as necessidades dos alunos, e para que ocorra a superação das dificuldades diagnosticadas, é essencial que o professor avalie e reflita sobre essas dificuldades e busque estratégias de atividades que possam ser colaboradoras no processo de sanar essas problemáticas. Segundo os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.103):

O movimento geral da sequência didática 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. No fim o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Após trabalhar-se os módulos a SD é finalizada com a produção final, que é a quarta e última etapa, no qual os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.106) destacam que essa etapa da sequência didática “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos”. Essa fase também permite que o professor possa

avaliar a evolução dos alunos levando em conta todo o processo da aplicação da SD e não apenas a produção final desenvolvida

1.5 O gênero diário pessoal

Os gêneros são instrumentos que fornecem mudanças significativas no processo e em estratégias de ensino dos conteúdos, os PCNs enfatizam que o trabalho com os gêneros, contribuem para o desenvolvimento da capacidade de comunicação eficaz dos alunos e compreensão dos diferentes contextos em que os textos são produzidos e interpretados, proporcionando assim, uma maior integração do aluno na sociedade. Desse modo, a escola é um ambiente favorável para trabalhar o ensino dos gêneros, contribuindo para o desenvolvimento do processo da linguagem do aluno, como também da cultura, vivências em situação autêntica de uso. Nesta pesquisa optamos por trabalhar com o gênero diário pessoal.

Segundo Bastos (2021), o gênero diário compõe-se de um texto de caráter mais intimista, estruturado de maneira mais livre, fazendo uso da primeira pessoa e com finalidade reflexiva. Desse modo, ao se trabalhar com o gênero diário pessoal pode possibilitar o alunado de ter proximidade com um gênero que se apresenta próximo do seu dia a dia, uma vez que apresenta uma linguagem mais simples e desperta reflexão sobre suas vivências cotidianas, contendo então um aspecto mais confidencial e intimista. De acordo com Bakhtin (1997, p. 323):

os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa fusão entre eles parentes), o discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário na sua simpatia e sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva.

Fazendo com que esses escritos pessoais possibilitam explorar dos estudantes ideias, experiências, aflições, sonhos, como sua criatividade, além do mais, segundo Santos (2020), esses relatos pessoais possibilitam adicionar, ou não, elementos semióticos, tais como desenhos, cores e formatos de letras dentre outros elementos que venha a contribuir para sua expressividade e subjetividade. Acerca do diário e seus elementos estruturantes Lejeune (2008, p. 260), apresenta que as unidades do diário, compõem-se de “uma série de vestígios”, e sobre a indicação da data nas páginas, o autor expõe que, “a base do diário é a data”, ou seja, anotá-la é a ação que procede todas as outras.

Já no quesito destinatário, Lejeune (2008, p. 261), apresenta que “é, em primeiro lugar, para si que se escreve um diário: somos nossos próprios destinatários no futuro”.

Lejeune (2008, p.275), apresenta quatro funções sobre o diário, no qual o autor enfatiza que o diário pode preencher inúmeras funções simultaneamente, dentre as inúmeras funções o autor destaca: “da expressão, da reflexão, da memória e do prazer de escrever.”

Quanto a finalidade do diário, Lajeune (2008, p. 275) expõem que é, exprimir-se, no qual o autor divide essa função em duas, sendo elas, “desabafar e se comunicar.” Ou seja, durante o momento do ato da escrita, o diarista, primeiramente, descarrega o peso dos inúmeros sentimentos, como também das suas experiências em diversas esferas da vida, logo após, ele passa a transformar e reorganizar suas ideias e, por conseguinte, a delinear novas memórias/ideias.

Quanto à função de comunicar-se, o autor diz que: “(...) esvaziamos o coração no papel porque estamos sós, por não poder esvaziá-los em um ouvido amigo.” (Lejeune, 2008, p. 276). Desse modo, Bastos (2021), expõe que o eu do presente, tenta manter essa relação de diálogo com o eu do futuro, numa interação que pode possibilitar reflexão, expressão do que se deseja viver no futuro, ou seja, tem-se ao final, o escrito do que se foi vivido, como forma de segmentação da memória para, logo depois, desejar por novas experiências, vivências, emoções.

Entre a vasta gama de gêneros disponíveis, optamos pelo diário pessoal, pois acreditamos em seu potencial para proporcionar um ambiente onde o aluno possa explorar ideias, narrar vivências do seu dia a dia de maneira mais reflexiva, favorecendo assim uma nova experiência nesse processo de escrita na sala de aula, podendo contribuir para o aluno desenvolver autoconfiança e habilidade de se expressar. Para Aragão (2016, p. 11):

(...) quando o aluno escreve sobre si mesmo e sobre o meio onde vive, ele começa a tomar consciência sobre o que escreve. E é nessa partilha de experiências que, de certa forma, começa a ajustar o seu discurso conforme suas necessidades. Ou seja, expor sua história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las.

Nesse sentido, ao registrar/escolher o que se deseja materializar na escrita da(s) página(s), permite clarear e organizar os pensamentos e o que se deseja escrever, por exemplo, que será útil nesse processo de escrita como reescrita, podendo ser segundo Lejeune (2008, p. 263), “(...) espaço de análise, de questionamento, um laboratório de introspecção.” Fazendo com seja também, um momento de escrita reflexiva, no qual o aluno apropria-se das vivências/experiências mais significativas para, em seguida, projetar-se no universo da escrita, favorecendo o aluno exercitar formas de seleção e organização de ideias que são práticas que o ajudarão em outras atividades escolares.

Lejeune (2008, p. 277), expõe que: “(...) escrevemos também porque é agradável”. Mediante o exposto, a escrita por meio do gênero diário pessoal, pode ser uma forma de catarse, de autoexpressão, de “dar forma ao que vive”, como expõem o autor, fazendo com que esse processo de (re)escrita torne-se prazeroso e significativo, proporcionando um maior conhecimento sobre o gênero e oportunizando o alunado experimentar a língua de forma mais autêntica, explorando e aprimorando suas habilidades linguísticas.

Procurando fazer com que esse momento seja mais agradável, mais livre, e ao mesmo tempo, fazendo com que o aluno se permita mergulhar nas inúmeras possibilidades que a escrita pode proporcionar, na sua maneira de selecionar ideias, reflexões e organizações do que deseja escrever. Uma vez que, quanto mais temos contato com a escrita, mais possibilidades teremos de desenvolver nosso jeito próprio de expor ideias.

Lejeune (2008, p. 262), afirma que:

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

Desse modo, ao trabalhar com esse gênero, podemos então proporcionar um trabalho que estimule a expressão e reflexão desse escritor, que de acordo com Lejeune (2008, p. 276), a palavra reflexão apresenta duas faces, que é “analisar-se e deliberar”, desse modo, o diário oferece ao sujeito, um espaço no qual tem a total liberdade de expressar-se tranquilamente sobre suas vivências e anseios, podemos assim dizer, como também contribuir nesse processo de autoconhecimento, que vem a possibilitar a ampliação de seleção de escolhas que se pode fazer.

Além do mais, esse processo de autoconhecimento, possibilita o desenvolvimento como o aprimoramento de competências socioemocionais, uma das competências que a BNCC apresenta, podendo contribuir para que o aluno aprimore suas habilidades de relacionamento, ou seja, ouvir com empatia, falar e escrever de forma mais clara, solucionar conflitos de modo respeitoso, sendo reflexivo e proativo com situações que apareçam no seu dia a dia, saiba acolher e valorizar a diversidade, saiba reconhecer suas potencialidades tanto de modo individual como em grupo, dentre tantas e outras habilidades que se fazem importante tanto no meio escolar como em outras esferas da vida do estudante.

A obra *O diário de Anne Frank* (2022) é um exemplo no qual é possível notar o efeito da escrita íntima para quem escreve, visto que, ao ler sobre os relatos/histórias presente

na obra, tem-se uma visão do contexto que a autora vivenciou, das suas emoções, e de como lidava com as diferentes experiências conflitantes, sendo então, poderosos testemunhos de vida da autora, no qual demonstra como a escrita pessoal pode capturar a euforia das emoções, das vivências e seus desafios em diferentes contextos sociais e históricos.

Desse modo, o diário constitui-se para o sujeito que narra, um local no qual o diarista encontra para liberar seus sentimentos, suas vivências, reflexões e aflições de forma mais despreocupada, que fluem de forma mais livre. Sendo, portanto, uma estratégia eficaz no processo para melhorar e trabalhar habilidades de escrita como reescrita dos alunos, promovendo assim a reflexão a criatividade, uma vez que, pode estimular a usar não apenas os recursos linguísticos, como também os recursos semióticos.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, detalharemos a metodologia empregada no presente trabalho. inicialmente, na seção 2.1, abordaremos sobre a pesquisa-ação, que é o nosso tipo de pesquisa. Em seguida, na seção 2.2, apresentaremos o contexto de pesquisa. Por fim, na seção 2.3, descreveremos os procedimentos gerais adotados para aplicar a proposta e analisar as produções textuais dos alunos.

2.1 A pesquisa-ação

Para a realização do presente trabalho utilizou-se como estratégia metodológicas a pesquisa-ação de natureza interpretativa e qualitativa. A pesquisa-ação é conhecida como uma pesquisa que trabalha com uma ação, ou seja, é uma pesquisa que objetiva analisar e refletir na possível solução ou sugestão de intervenção para solucionar o problema levantado pelo pesquisador e participantes do contexto social ou institucional observado, envolvendo-se, portanto, de forma colaborativa e interventista na situação investigada.

Segundo Thiollent 2011, p. 20):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse sentido é possível perceber que a pesquisa-ação, como o nome já diz, é um método que envolve ação na possível intervenção/resolução de uma problemática levantada pelo pesquisador e participantes no contexto investigado, possibilitando assim transformar a realidade investigada como produzir e disseminar conhecimento. Sendo então um movimento onde envolve práticas, ações, diante das situações presentes no contexto investigado e as interpretações poderão contribuir no processo de testar novas ideias e adquirir conhecimentos. Uma vez que Richardson (2017), explica em relação ao processo de pesquisa, que não existe uma forma mágica, ideal ou única de se realizar pesquisas. Além disso, ele ressalta que não tem pesquisa totalmente perfeita/acabada, e que isso não deve desencorajar os pesquisadores em suas pesquisas e em prosseguirem com seus estudos.

Assim sendo, compreendemos que a pesquisa-ação não beneficia apenas o contexto social ou institucional investigado, mas também contribui para a construção de conhecimentos do próprio pesquisador, especificamente no nosso caso, na elaboração do

trabalho de conclusão de curso (TCC), que visa pesquisar os desafios no processo de escrita dos alunos que fazem parte do Programa do Governo Federal – *Brasil na Escola*- da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA. Tendo como corpus as produções textuais dos alunos, produzidos por meio da (SD) no qual propomos então o trabalho com a produção escrita e reescrita por meio do gênero diário pessoal.

Com isso, embasamos o projeto de acordo com a proposta de sequência didática (SD), de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que é definida, segundo os autores, como um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero textual ou oral. Tendo como finalidade, de acordo com os autores (2011, p. 97) “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Assim sendo, a (SD) possibilitou organizar e planejar estratégias de práticas de reescrita que contribuíssem com os alunos na aquisição de novos conhecimentos e aprimoramento dos seus textos por meio do trabalho com o gênero textual diário pessoal. Permitindo o contato com uma escrita mais intimista, baseadas em suas vivências do dia a dia, proporcionando o contato com as aprendizagens linguísticas e socioemocionais, uma vez que o público presente em sua maioria da zona rural e áreas marginalizadas.

Portanto, destacamos também que na fase inicial foi feito um levantamento bibliográfico de artigos, teses, livros, com o intuito de nortear o trabalho desenvolvido, buscando um aprofundamento tanto dos gêneros textuais, principalmente, do gênero diário pessoal e suas potencialidades para se trabalhar na sala de aula, buscamos analisar e estrutura e elementos principais, a linguagem predominante e os elementos semióticos presentes principalmente no livro *Diário de um Banana* (2012), e *O Diário de Anne Franck* (2022), apresentam uma linguagem simples e intimista.

2.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi realizada na escola de rede municipal Unidade de Ensino Zeca Branco, que fica localizada na avenida Rio Branco, s/n, no Centro da cidade de Pedreiras, tendo como gestora Aldenir de Jesus Alencar, oferecendo a comunidade pedreirense o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, nos turnos matutinos e vespertinos.

No ano de 1934 foi construído o prédio desta escola pelo prefeito Euclides Maranhão a Cunha, e inicialmente foram abrigados o colégio Bandeirantes, atual Oscar Galvão, como curso primário do 1º ao 5º ano, no turno matutino, o colégio Ciro Rego, com o

curso Ginásial, do 1º ao 4º, no turno vespertino, e mais tarde, com a Constituição Brasileira de 1968, foi unificado os dois cursos dando origem ao ensino fundamental que temos atualmente, e ainda, o Colégio Corrêa de Araújo, no turno noturno com os cursos técnicos; Magistério, Contabilidade, Científico e Enfermagem.

E em 1954, o governo do Maranhão inaugurou os prédios das atuais escolas Oscar Galvão e Ciro Rêgo, o que passou a funcionar no referido prédio desta Unidade, o Grupo Escolar Emílio Cruz com as quatro séries iniciais o ensino fundamental nos turnos matutinos e vespertinos, no turno continuou o colégio Corrêa de Araújo, por algum tempo, só depois o Grupo Escolar Emílio Cruz funcionou o turno noturno com educação integrada.

E em 20 de janeiro de 1977, através da lei 563/77, proposta pela Câmara Municipal de Pedreiras, o Prefeito Francisco de Assis Silva sancionou a referida Lei, oficializando a escola com o nome de Unidade de Ensino de 1º Grau Zeca Branco, iniciando o funcionamento com as 4 (quatro) séries iniciais do ensino fundamental, e recebeu esse nome em homenagem ao ilustre cidadão pedreirense professor José de Sousa Carvalho Branco, único professor formado na unidade, e que teve uma marcante história no desenvolvimento desta cidade.

José de Sousa Carvalho Branco nasceu na Vila de Pereiras em 18 de setembro de 1898, fez os cursos; primário e de filosofia nos seminários de São Luís e de Fortaleza, onde foi colega de Atháide. Deixou a batina por falta de vocação sacerdotal, ingressou na carreira de magistério, sendo o 1º professor público de Pedreiras. e faleceu no dia 8 de março de 1976 sendo sepultado em São Luís (MA), sendo homenageado por todos os jornais, e posteriormente seus ossos foram trazidos para o cemitério Alto São José.

A nossa pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2023, de 09 de outubro a 13 de novembro, os participantes da pesquisa foram 10 alunos do 7º ano do ensino fundamental, do turno matutino, com idade entre 12 e 14 anos tanto da zona rural como da zona urbana, de família de baixa renda, que participavam do Programa do governo federal *Brasil na Escola*. Uma vez que, a escola em questão já apresentava notas baixas nas últimas provas realizadas em rede dentro do município, nisso já era de conhecimento da escola a necessidade de um programa que agregasse novas formas de trabalhar em sala de aula já que boa parte dos alunos da escola possuem a necessidade em desenvolver habilidades que não foram obtidas nos anos iniciais.

Partindo disso, o corpo docente da escola inscreveu-a no programa do governo federal Brasil na Escola instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, e foi aprovado como escola selecionada para receber a implementação do reforço escolar que

auxiliaria no trabalho em torno de desenvolver as habilidades necessárias no educando. E os objetivos do programa são descritos pelo Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2021), como induzir e fomentar estratégias e inovações para assegurar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar com equidade e na idade adequada dos estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Após a realização dessa seleção e envio do recurso, a escola se mobilizou em selecionar monitores para trabalharem com as disciplinas de língua portuguesa e matemática nas salas que foram escolhidas por meio do diagnóstico com a aplicação das avaliações diagnósticas disponibilizadas pela plataforma CAEd, plataforma que fez a distribuição dos grupos de alunos de acordo com a dificuldade esboçada em cada avaliação corrigida, dentro desse apanhado geral os alunos de 7º ano possuíam dificuldades na identificação de gênero diário pessoal, não dominando as competências e habilidades de escrita em torno desse e de outros gêneros que já deveriam ser aprendidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que são necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades de escrita nos anos finais do Ensino Fundamental.

Destacamos que a pesquisa foi autorizada pela direção tanto formalmente pelo termo de consentimento livre esclarecido e pela carta de apresentação para a autorização do uso das produções textuais produzidas pelos alunos como corpus do presente projeto.

2.3 Procedimentos de análise

Em relação ao desenvolvimento do trabalho, adotamos os seguintes procedimentos:

1º Preparação do modelo didático do gênero diário pessoal e da lista de constatação/controle

Durante nossos estudos sobre a estrutura e as principais características do gênero diário pessoal, buscamos compreender a sua função, o tipo de suporte utilizado e suas características linguístico-discursivas, para embasar nossos estudos consultamos autores que abordassem o gênero em estudo, bem como teses, artigos relacionados ao tema de pesquisa. E os documentos encontrados colaboraram no processo de construção da lista de constatação/controle que foi elaborado para contribuir no processo de correção das produções textuais dos alunos.

2° Preparação e aplicação da SD

Com bases nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), desenvolvemos a construção da sequência didática e posteriormente a sua aplicação em torno do gênero diário pessoal.

3° Descrição da realização da SD

Descreveremos como aconteceu a aplicação da SD.

4° Análise das aplicações de linguagem

A análise foi baseada a partir da primeira e segunda produção dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, identificados como D, F, M e P. Selecionamos 8 produções textuais para compor nosso corpus, que foram selecionados principalmente dos alunos que participaram de todas as etapas da SD. É importante destacar que os alunos foram instruídos a escolherem um nome fictício para usar como assinatura em suas produções.

E com base nas capacidades de linguagem dos alunos e no modelo de arquitetura textual de Bronckart (1999), examinaremos as capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas mobilizadas nas produções textuais dos alunos, considerando o modelo didático do gênero diário pessoal e da lista de contatações/controle que elaboramos.

3 O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA

Neste capítulo, apresentaremos na seção 3.1 como ocorreu o desenvolvimento da aplicação da sequência didática e iniciaremos apresentando uma contextualização da organização das etapas e por conseguinte detalharemos melhor como elas ocorreram e na seção 3.2 a exposição das análises das produções textuais dos alunos.

3.1 Desenvolvimento da sequência didática

Nesta seção descreveremos todas as etapas que foram aplicadas em torno do gênero diário pessoal proposto que realizamos com os alunos. Para tanto, expomos, a seguir um quadro sintetizando as atividades realizadas.

Quadro 01: Síntese da SD realizada com o gênero diário pessoal

FASE DA SD	TEMA	DATA	OBJETIVOS (para o professor e/ou para o aluno)
Apresentação	Apresentação da proposta do projeto	09/10/2023	Apresentar o projeto de escrita e (re) escrita com o Gênero diário pessoal; reconhecer o gênero diário pessoal; motivá-los sobre o processo de leitura e escrita.
	Conhecendo o gênero diário pessoal	10/10/2023	Incentivar a leitura; identificar os elementos semióticos da página (04/19) do livro <i>Diário de um Banana Rorick é o cara</i> ; discutir as principais características do gênero.
	Conhecendo o diário pessoal	11/10/2023	Identificar os elementos do gênero nas páginas (16/19) do <i>O Diário de Anne Franck</i> ; discutir sobre o processo de escrita em diários, sua finalidade, estrutura e linguagem.
Produção textual inicial	Entrega da primeira produção textual	16/10/2023	Receber a produção inicial dos alunos.
Módulo 1	Avaliação da primeira produção textual	17/10/2023 a 23/10/2023	Avaliar as produções textuais dos alunos com base na lista de constatação/controle.

Módulo 2	Revisão da primeira produção textual	24/10/2023	Explicar a lista e constatação/controlar e sobre os próximos encontros.
		25/10/2023	Apresentar aos alunos os acertos e erros em suas produções de forma individual.
Módulo 3	Apropriando-se das características do gênero diário pessoal	30/10/2023	Incentivar a leitura; ler a página (114/115) do <i>O Diário de Anne Franck</i> ; discutir sobre a linguagem presente e seu caráter intimista.
		06/11/2023	Identificar na página (196) do <i>O Diário de Anne Franck</i> , os elementos que compõem o gênero diário; discutir sobre a necessidade do eu expressar suas emoções na escrita em diários
Módulo 4	Revisão dos elementos/estrutura do gênero e regras gramaticais	07/11/2023	Revisar algumas regras gramaticais e pontuações, concordância verbal e nominal
		08/11/2023	Revisar os principais características e estrutura do gênero; conversar sobre a linguagem e temas predominantes que o gênero apresenta.
PRODUÇÃO FINAL	(RE) escrita da versão final	13/11/2023	(re) escrita da versão fina

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Descrição das etapas da SD.

a) Apresentação da situação

▪ Primeira aula – apresentação do projeto

Nesta primeira aula, iniciamos apresentando aos alunos a nossa proposta de trabalharmos com eles um projeto que tinha por nome: *o gênero diário em práticas de (re)escrita*, e que iríamos trabalhar a escrita deles por meio desse gênero. Esclarecemos, ainda, que as aulas seriam desenvolvidas por meio de etapas. Em seguida, questionamos se eles conheciam esse gênero, se faziam/fizeram uso desse gênero alguma vez, alguns falaram que conheciam um pouco e outros não lembravam muito, e disseram que não faziam uso habitualmente desse gênero.

Após esse momento, expomos como temática: como a prática tanto da leitura como da escrita podem beneficiar nossas vidas?, visto que, alguns alunos disseram não gostar de ler e nem de escrever. Nesse sentido após apresentar alguns exemplos desses benefícios foi pedido para que eles falassem outros exemplos de como a prática tanto de escrita como leitura os beneficiava, e eles disseram que poderia estar auxiliando em participar mais das aulas, de saber se expressar melhor sobre diversos assuntos, de conseguir melhores notas.

▪ Segunda aula – introdução sobre os aspectos do gênero diário pessoal

Nesta aula, iniciamos recapitulando sobre o projeto, visto que tinha outros alunos que não estavam presentes na aula anterior. Em seguida perguntamos se eles conheciam

algum diário que se tornou obra literária, e eles falaram que não conheciam nenhum, então apresentamos como exemplo *O diário de Anne Franck* (2022), e apresentamos também o *Diário de um Banana* (2012).

Eles se mostraram curiosos para saber do que se tratava, qual história continham nesses diários, então foi feita uma breve explicação e falamos que inicialmente iríamos conhecer algumas páginas do *Diário de um Banana*. Em seguida foram entregues as páginas (01 a 08) de forma impressa para os estudantes, e foi dado um momento para que eles pudessem fazer a leitura individualmente. Após esse momento foi pedido para que um aluno fizesse a leitura para a turma, assim feito, prosseguimos fazendo uma roda de conversa sobre a página do diário, e os alunos iam colaborando com suas opiniões sobre as partes que mais chamaram sua atenção, e aproveitamos para discutimos sobre as características presente em relação ao gênero diário pessoal.

▪ **Terceira aula – aprofundamento e compreensão do gênero diário pessoal**

Nesta aula, iniciamos explicando que trabalharíamos com uma página do *O diário de Anne Franck* e estaríamos observando as principais características do gênero diário pessoal. Após esse momento, foi feita a leitura da biografia da autora e das primeiras páginas sobre a experiência de ter um diário, e após esse momento foi feito um momento no qual falamos sobre as motivações de escrever um diário e sobre os elementos estruturantes presentes nesse gênero.

Em seguida foi pedido para que eles formassem duplas para a entrega das páginas (16 a 19) impressas do diário para fazermos uma breve atividade. Após o momento da leitura, os alunos tinham que identificar quais elementos característicos estavam presente na página do diário, eles então foram dizendo alguns elementos como por exemplo, a data e perguntando se era de fato um dos elementos, também falaram que tinha uma linguagem mais simples e fácil de compreender.

Em seguida, foi escrito no quadro os elementos principais da estrutura do gênero diário pessoal, tanto aqueles que eles tinham identificados, como ao que não foram notados, e logo foi feito as explicações desses elementos para que eles compreendessem melhor, em seguida discutimos sobre a finalidade do gênero diário e seu processo de escrita.

▪ **Quarta aula – produção inicial**

Nesta aula, explicamos que dando continuidade sobre a nossa sequência didática seria a nossa primeira escrita de uma página do gênero diário pessoal, então foi disponibilizado folhas, canetas para que eles pudessem escrever, muitos pediram para escrever na folha do próprio caderno.

Então foi o momento de trabalharmos somente a escrita dessa página, visto que, eles deveriam entregar ao final da aula. Ao final do horário, recolhemos a primeira escrita deles, e explicamos que iríamos avaliá-los e que daríamos continuidade nas outras aulas ao nosso projeto no decorrer das outras aulas.

b) Módulos

▪ Módulo 1 – Avaliação da produção inicial

Nesta fase, avaliamos a produções escrita dos alunos por intermédio da lista de constatação/controle, avaliando os elementos referentes ao contexto de produção, mecanismo de textualização e enunciativos do gênero diário pessoal.

Na correção das produções textuais dos alunos, digitamos o texto do aluno da forma como ele escreveu, e inserimos comentários de como poderia ser melhorado e buscamos ressaltar também os elementos da estrutura do gênero diário que estava presente em suas produções como forma de incentivo como também quais deveriam ser acrescentados, além de circular e sublinhar algumas partes do corpo do texto alguns problemas referentes a ortografia, pontuação e concordância.

Avaliamos as produções por meio da lista de constatação/controle, por mais que possa ser vista como uma forma avaliativa um pouco fechada, vale ressaltar que o uso dela nos permite conduzir aos alunos a avançarem em seus estudos e além de nos levar a refletir sobre novas estratégias que podem ser utilizadas durante o percurso.

▪ Módulo 2 – instrução da produção textual e momento de leitura

Neste módulo, foi explicitado sobre a questão de como a avaliação das produções deles tinham sido feitas, e que seriam avaliadas por meio de critérios de uma lista de constatação. Como também foi esclarecido cada item da lista de constatação/controle para que eles pudessem entender melhor como funcionava o modelo avaliativo.

Também foi explicado que esse modelo avaliativo seria uma forma deles perceberem como eles poderiam desenvolver e aprimorar melhor as suas produções escritas, e que aos poucos iríamos trabalhando cada elemento que fosse necessário, e em seguida de forma individual foi esclarecido algumas dúvidas sobre alguns pontos da correção. E foi explicado que teríamos outras aulas que buscaríamos aprimorar essa produção inicial por meio de leituras, rodas de conversas e revisões necessárias.

- **Módulo 3 – gênero diário e seus elementos estruturantes e sua contribuição para prática de escrita**

Neste módulo, iniciou-se perguntando se os alunos lembravam da estrutura do gênero que estávamos trabalhando, como das características presentes nas páginas do diário no qual compartilhamos a leitura em sala, alguns alunos logo falaram dos elementos principais da estrutura do gênero.

No quadro foi escrito os principais elementos estruturantes como a data e destinatário e com a colaboração dos alunos entendemos que a data seria uma forma do diarista situar-se no tempo e dar forma a algum momento e o destinatário seria de fato a própria pessoa que escreveu, isto é, o diarista num momento futuro, a um confidente imaginário ou alguém que ele permita compartilhar.

Em seguida foi formado duplas e entregue as páginas (114-115) do *O Diário de Anne Franck* e cada dupla após a leitura apresentava um elemento presente do gênero diário pessoal, logo após conversamos sobre os motivos da escrita de um diário pessoal que pode muitas vezes fazer com que a pessoa possa desabafar e futuramente refletir sobre determinadas situações e sentimentos quando em algum momento reler o que foi escrito ou até mesmo não se identifique mais.

Foi apresentada outra página (196) do *O Diário de Anne Frank*, após o momento de leitura fizemos uma roda de conversa em que os alunos deram suas opiniões sobre a temática presente na página trabalhada, como também identificaram os elementos estruturante do gênero diário pessoal na página que foi apresentada. Conversamos sobre as temáticas mais presentes nesse gênero, alguns falaram que seria uma forma de escrever sobre algum momento seja de solidão, de um momento feliz, sobre medo e sonhos, e sobre a linguagem presente eles disseram que se tratava de uma linguagem mais simples, diferente da linguagem formal, e foi explicado justamente uma predominância da primeira pessoa nesses escritos.

- **Módulo 4 – relembando sobre os aspectos gramaticais e pontuações**

Neste módulo, foi realizado a revisão de alguns erros gramaticais comum na escrita como também em aspectos sobre a concordância, que são elementos necessários na produção escrita. Foi trabalhado também as questões das pontuações, de como o seu uso pode modificar o sentido do texto.

Em seguida, foi escrito no quadro alguns exemplos de frases e palavras no qual os alunos teriam de identificar esses desvios ortográficos e de concordância, e logo eles foram identificando como também alguns iam falando exemplos de como era a forma adequada de escrita, falamos sobre a linguagem formal e informal. E foi feito também uma breve recapitulação dos principais características e estrutura do gênero diário e os alunos apresentavam alguns exemplos sobre como esses elementos estariam possivelmente dentro do texto.

c) Produção final

Nesta etapa, após a correção da primeira versão como também dos trabalhos com os módulos que foram sendo explanados com o intuito de melhor conhecimento não somente sobre o gênero diário pessoal, como também buscando contribuir no processo da prática de organização da escrita.

Em seguida, foi explicado que após os momentos de instruções durante todo o processo e a correção com as orientações, agora eles fariam a versão final da página de um diário pessoal. Foi então distribuída folhas, canetas coloridas e lembrado que eles podiam explorar tanto os elementos textuais como também os semióticos. E no final do horário recebemos a produção final dos alunos.

3.2. Análise das produções textuais

Nesta seção, temos como objetivo a realização das análises das produções de página do gênero diário pessoal dos alunos participantes do projeto, denominados D, F, M e P. No qual buscamos observar o modo como aos alunos produziram seus escritos, estrutura de proximidade e distanciamento do gênero diário pessoal, as articulações das multissemiotes, isto é, o uso de diferentes modalidades de linguagens, como a verbal e não verbal, por exemplo.

Analisaremos as capacidades de ação, ou seja, o contexto de produção, as capacidades discursivas, referente a infraestrutura geral do texto, e capacidades linguístico-discursivas, isto é, os mecanismos de textualizações e enunciativos. Desse modo, apresentaremos, abaixo, a lista de constatações/controlé que construímos para o gênero diário pessoal.

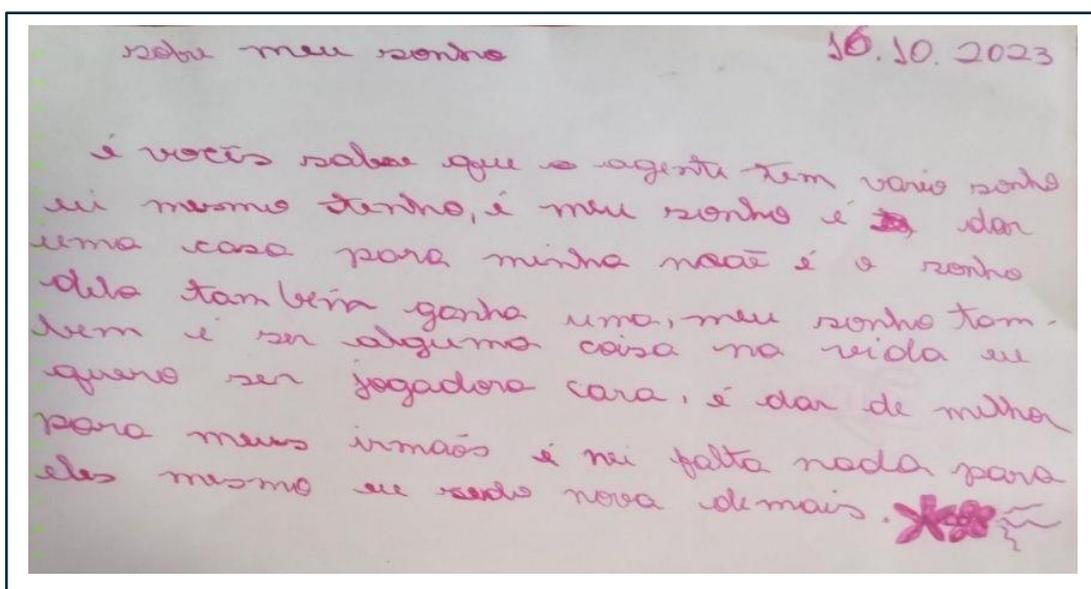
Quadro 02: Lista de contatações/controle para o gênero diário pessoal

QUADRO AVALIATIVO	BOM	PRECISA APRIMORAR
1. O texto apresenta uma sequência de acontecimentos a partir de uma visão mais intimista/pessoal, confidente, subjetiva?		
2. O texto apresenta uma linguagem formal ou informal?		
3. A voz predominante é a do autor?		
4. O aluno apresentou a estrutura do gênero proposto (data, vocativo, corpo do texto, despedida, assinatura)?		
5. O aluno utilizou elementos semióticos?		
6. O aluno apresenta sua escrita organizada em parágrafos?		
7. O aluno apresentou alguns desvios referente a norma padrão (acentuação, concordância, pontuação)?		

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Feito a apresentação inicial da lista de constatações/controle, apresentaremos as versões tanto inicial como final das produções textuais dos alunos e suas análises. Para melhor entendimento, apresentamos inicialmente as versões digitalizadas, seguidas das versões digitalizadas, transcritas conforme o texto manual original dos alunos, com exceção da transcrição dos desenhos feitos por eles. Primeiramente será analisado a produção de D, em seguida, a de F e de M, e finalizando com as produções textuais de P.

Quadro 03: Versão inicial digitalizada de D



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 04: Versão inicial digitada do D

sobre meu sonho	16.10.2023
é vocês sabe que agente tem vario sonho	
eu mesmo tenho, é meu sonho é dar	
uma casa para minha mãe é e sonho	
dela também ganha uma, meu sonho tam-	
bem é ser alguma coisa na vida eu	
quero ser jogadora cara, é dar de melhor	
para meus irmãos e nei falta nada para	
eles mesmo eu sedo nova demais.	

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Em relação as capacidades de ação, de acordo com Bronckart (1999), faz referência justamente ao contexto de produção, as representações sobre o gênero e o conteúdo temático. Nesta produção de D, é possível notar que atende em partes ao gênero estudado, porém, é possível perceber que falta ainda um certo domínio referente as características do gênero trabalhado.

Em relação ao contexto de produção, a agente-produtora é uma aluna do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Predeiras-MA, que na sala de aula, durante a aula do programa Brasil na Escola, fez a sua produção inicial de uma página do gênero diário pessoal, tendo como interlocutora a docente do projeto e a professora da sala. É possível notar que a produção atende também ao conteúdo temático.

Em relação ao plano geral do texto, que segundo Bronckart (1999), está relacionado à capacidade discursiva, que é o modo como o conjunto do conteúdo temático do texto é organizado, isto é, em relação a planificação o texto, é possível notar que é apresentado alguns dos elementos principais da estruturação do gênero diário pessoal como por exemplo, o título e a datação, predomínio da narração e discurso em primeira pessoa do singular.

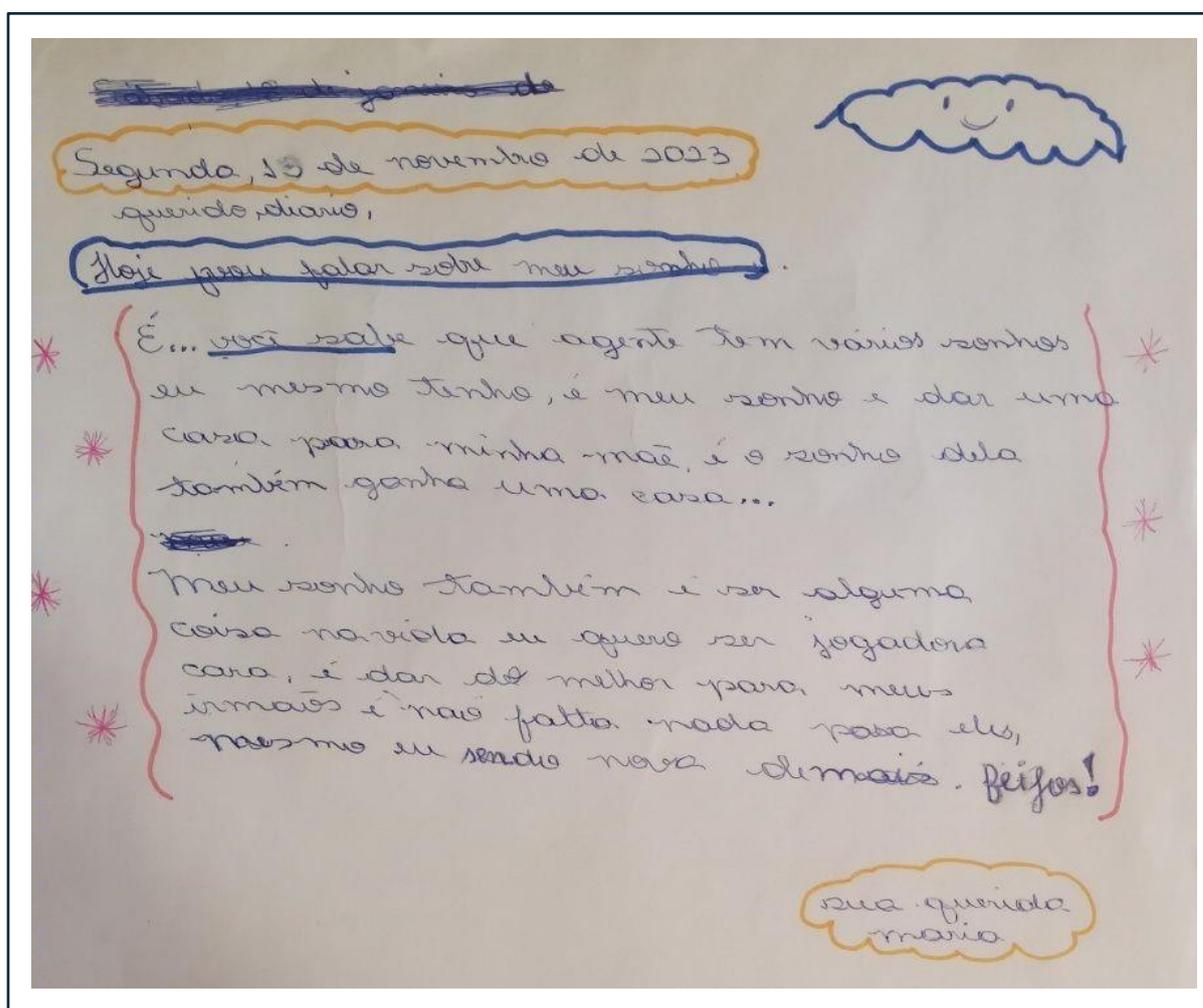
Em relação as capacidades linguístico-discursivas, que envolvem segundo Bronckart (1999), mecanismos de textualização e enunciativos, podemos notar em relação aos mecanismos de textualização, os pronomes possessivos: “meu sonho”; “minha mãe”; “meus irmãos”. Nota-se também a predominância do tempo presente. além de uma linguagem mais simples que faz parte do gênero trabalhado.

Apresenta uma temática ligada aos sonhos/desejos da produtora que fazem parte da linguagem do gênero diário pessoal, que de acordo com Lejeune (2008), o papel permite ao

escritor expressar dentre tantas emoções a esperança a alegria, e a autora expressa justamente a esperança de alcançar desejos e concretizar sonhos. Já em relação aos mecanismos enunciativos, que de acordo com Bronckart (1999), refere-se ao esclarecimento dos posicionamentos das vozes que se enunciam e traduzem avaliação sobre o conteúdo, é possível notar que a voz principal presente é da autora.

Por mais que o gênero diário pessoal tenha a predominância de uma linguagem mais intimista e próxima da linguagem do dia a dia, na presente análise buscamos também identificar os desvios ligados a convenções escritas, ou seja, os desvios da norma-padrão. São identificados nesta produção alguns problemas de pontuação, desvios de ortografia e concordância nominal e verbal como: “vocês sabe” (vocês sabem); “agente tem vario sonhos” (a gente têm vários sonhos); “o sonho dela é também ganha uma” (o sonho dela também é ganhar uma); “e nei faltar nada” (e nem deixar faltar nada); “mesmo eu sedo nova” (mesmo eu sendo nova). Feita essa análise da produção inicial da D, passaremos agora para a análise da produção final.

Quadro 05: Versão final digitalizada de D



Quadro 06: Versão final digitada de D

Segunda, 13 de novembro de 2023
querido, diário,
Hoje vou falar sobre meu sonho.
É... você sabe que a gente têm vários sonhos
eu mesmo tenho, e meu sonho é dar uma
Casa parra a minha mãe, e o sonho dela é de
também ganhar uma casa...
Meu sonho também, é ser alguma
coisa na vida, eu quero ser jogadora
cara, e dar do melhor para os meus
irmãos e não faltar nada para eles,
mesmo eu sendo nova demais. Beijos!
sua querida,
maria.

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Essa produção final foi feita pela D, foi feita em sala de aula. Podemos observar que foi mantido o texto, apresentando então alguns elementos que não estavam presentes na versão inicial. Em relação ao conteúdo temático, assim como na versão anterior, atende a temática proposta do gênero. Em relação as capacidades discursivas, que de acordo com Bronckart (1999), refere-se como está organizado o conteúdo temático, o texto apresenta um vocativo, assinatura que não estavam presentes na produção inicial, que são alguns dos elementos composicionais do gênero, assim como na versão inicial, apresenta essa linguagem mais intimista e da autoexpressão da autora.

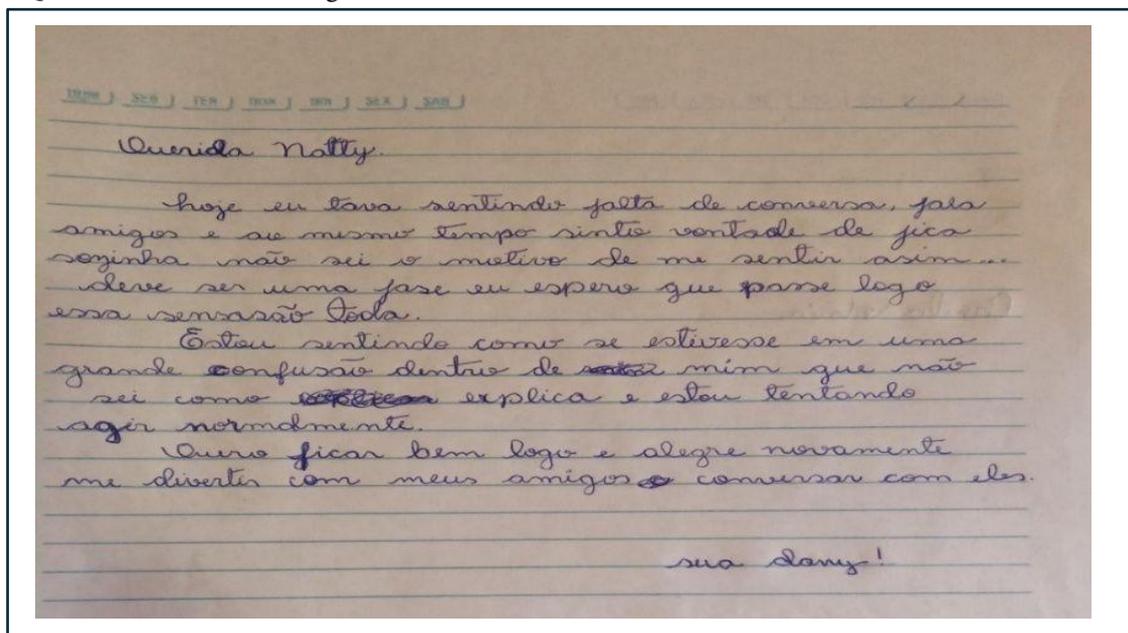
Percebe-se a organização em parágrafos, no qual é exposto no primeiro parágrafo o desejo da autora de realizar o sonho da sua mãe, e no segundo parágrafo, tem-se a continuação sobre os seus sonhos, o de se tornar uma “jogadora cara”, e não deixar faltar nada para seus irmãos. Nota-se também nessa última versão do texto o uso de pontuações como o uso de vírgulas, reticências, como também foram feitas as correções de alguns desvios ortográficos presente na primeira produção como, “agente”; “tem vario sonhos”; “ganha uma casa”; “e nei deixar faltar nada”; “mesmo eu sedo nova”.

Em relação aos mecanismos enunciativos, assim como na primeira versão, a versão final apresenta a voz do agente-produtor. Além do mais, nessa última produção

podemos perceber o uso de outros recursos que não estavam presentes na versão inicial como os elementos da linguagem não verbal, trazendo elementos semióticos como o uso de alguns desenhos e cores diferentes como forma de enfeitar o seu texto, que não deixam de ser elementos característicos do gênero trabalhado, e que Lejeune (2008) enfatiza que o diário é justamente cheio de vestígios individualizante deixado pelo seu autor.

Feita a análise da produção inicial e final da D, faremos a seguir a análise das produções tanto inicial como final das produções da F.

Quadro 07: Versão inicial digitalizada de F



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 08: Versão inicial digitada de F

Querida Natty.
hoje eu tava sentido falta de conversa, falta amigos e ao mesmo tempo sinto vontade de ficar
sozinha não sei o motivo de me sentir assim...
deve ser uma fase eu espero que passe logo
essa sensação toda.
Estou sentindo como se estivesse em uma
grande confusão dentro de mim que não
sei como explica e estou tentando
agir normalmente.
Quero ficar bem logo e alegre novamente
me divertir com meus amigos e conversar com eles.
sua dany!

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Nessa produção inicial da F, relativo as capacidades de ação de acordo com Bronckart (1999), podemos perceber, que a participante ao produzir a página do gênero diário realiza uma ação de linguagem que atende em partes a temática do projeto proposto, em relação ao conteúdo temático, percebe-se que a agente-produtora apresenta como temática questões do dia a dia, isto é, o modo como ela está se sentindo como podemos perceber tanto no início da escrita da autora como no, “estou sentindo como se estivesse uma grande confusão dentro de mim”, podendo ser no caso um local de desabafo, que Lejeune (2008, p.262), enfatiza que, “o papel é um amigo”, no qual podemos tomá-lo como confidente e expressarmos nossas emoções. No entanto, é possível notar que ainda faltam alguns elementos do gênero em estudo.

Em relação ao contexto de produção, o agente-produtor é uma aluna do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Pedreiras, no qual sua produção aconteceu na sala de aula, e essa produção textual está vinculada ao projeto de práticas de reescritas com o gênero diário pessoal na disciplina de Língua Portuguesa. Quanto aos interlocutores dessa situação de linguagem, temos a acadêmica pesquisadora do projeto.

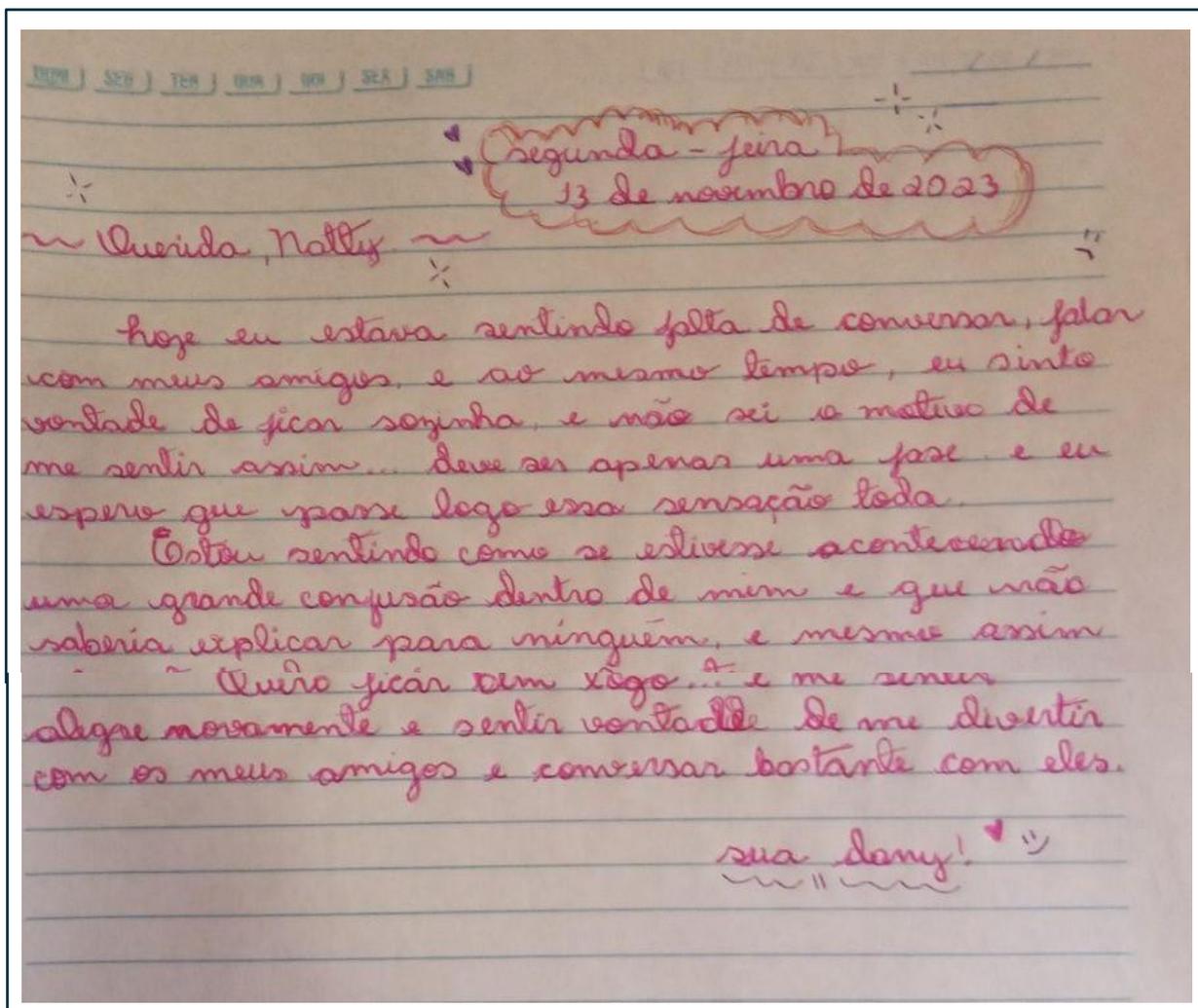
Em relação à planificação textual, que está ligada à capacidade discursiva, que faz referência, segundo Bronckart (1999), a organização do conteúdo temático, é possível perceber que o texto é organizado em parágrafos, no qual a agente-produtora expressa suas emoções, a maneira como está se sentindo, através de uma linguagem mais simples e intimista, que são características do gênero proposto, temos também a presença de pronomes pessoais no singular e pronomes possessivos como, “eu”, “me”, “meus”, apresentados também na produção da outra participante.

É possível notar também a presença de um vocativo no início “Natty”, e a assinatura no final “sua Dany”, que são de fatos elementos composicionais do gênero diário pessoal, temos como marcação de tempo inicialmente, como em “hoje”, porém nessa primeira produção podemos perceber que falta a datação que de acordo com Lejeune (2008, p.260), “a base do diário é a data” como a predominância em 1º pessoa com elementos narrativos/descritivos, e modalização deôntica em “deve ser apenas uma fase”, podendo sugerir que é algo esperado em determinadas fases da vida.

No que tange as capacidades linguístico-discursivas, que de acordo com Bronckart (1999), refere-se tanto aos mecanismos de textualização e enunciativos, vemos como elementos de textualização o tempo presente, pronomes “eu”, “me”, “mim”, “meus”, “eles”, e quanto aos enunciativos, tem-se a voz predominante da agente-produtora, uso da linguagem mais informal, característico do gênero trabalhado. Observa-se também alguns desvios ligados a norma padrão como, “eu tava” (eu estava); “falte de conversa” (falta de conversar);

“fala amigos” (falar com os amigos); “fica sozinha” (ficar sozinha); “sentir assim” (sentir assim); “sensação” (sensação); “como explica” (como explicar), por mais que o gênero diário apresente uma linguagem mais intimista e próxima do dia a dia, buscamos trabalhar também por meio desse gênero não somente um incentivo de escrever, mas também a questão do trabalho com a ortografia.

Quadro 09: Versão final digitalizada de F



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 10: Versão final digitada de F

Segunda-feira
13 de novembro de 2023
Querida, Natty.
Hoje eu estava sentindo falta de conversar, falar
com meus amigos, e ao mesmo tempo, eu sinto
vontade de ficar sozinha, e não sei o motivo de
me sentir assim... deve ser apenas uma fase, e eu
espero que passe logo essa sensação toda.
Estou sentindo como se estivesse acontecendo
uma grande confusão dentro de mim e que não
saberia explicar para ninguém, e mesmo assim
estou tentando agir normalmente.
Quero ficar bem logo... e me sentir
alegre novamente e sentir vontade de me divertir
com os meus amigos e conversar bastante com eles.
Sua dany

Fonte: Arquivo da autora (2023)

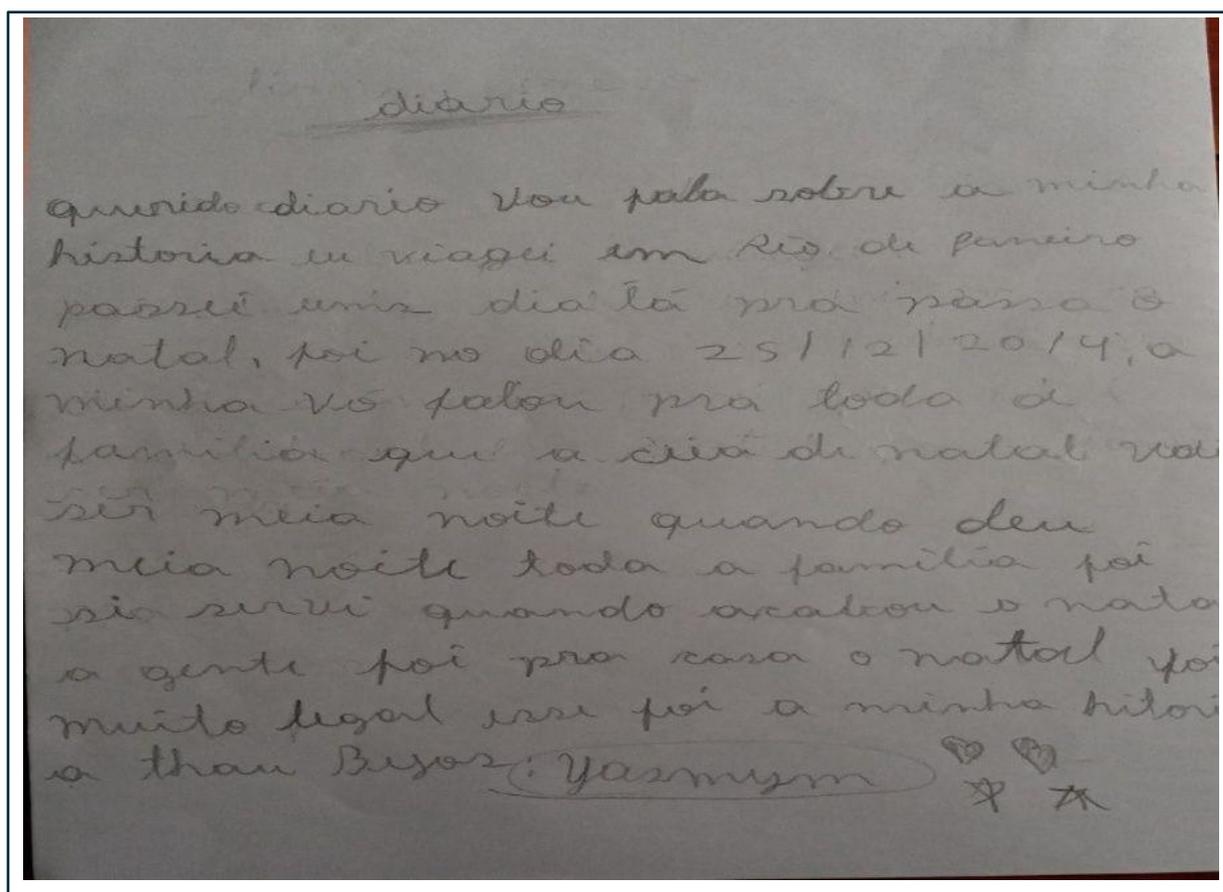
Essa produção final foi realizada na sala de aula pela F, e analisando as capacidades de ação, que segundo Bonckart (1999), envolve tanto o contexto e o conteúdo temático. Podemos perceber que tanto a primeira produção como essa produção final agente-produtora atendem em parte a temática do gênero proposto, na qual apresenta como temática a expressão dos sentimentos e o modo como a agente-produtora se sente, que de acordo com Lejeune (2008, p.263) a escrita em diário dentre suas funções temos a “desabafar”, no qual o autor expõe que o diário é um refúgio onde o eu pode se expressar livremente, sem riscos, escapando da pressão social, e através essa linhas de fuga, segundo o autor, dão ideia desse fervilhamento imediato da vida que o papel pode capturar. Sendo o contexto de produção a sala de aula, e como interlocutor, assim como na primeira produção a pesquisadora do projeto.

Em relação as capacidades discursivas, que de acordo com Bronckart (1999), refere-se ao plano geral do texto, o seja, o modo de organização do conteúdo temático, é possível perceber, o conteúdo mais organizado, diferente da produção inicial, temos elementos como a data “segunda-feira, 13 de novembro de 2023” como expressão de marcar o tempo, que de acordo com Lejeune (2008), a datação é fundamental em um diário, temos o vocativo “querida Natty” e despedida “sua Dany”, que está presente tanto na produção inicial como na final.

A escrita se dar pela narração/descrição de expressar sua subjetividade, suas emoções, no caso, o modo como a autora está se sentindo. Outro ponto que pode ser destacado é a inserção de desenhos e cores diferentes, de acordo com Lejeune (2008, p. 260), “o diário é um vestígio”, e segundo o autor, o vestígio escrito podem de vez em quando serem acompanhados de outros vestígios como por exemplo desenhos, grafismos, flores e até mesmo objetos, sinais do dia a dia que podem transformar-se assim em relíquias.

No que tange às capacidades linguísticos-discursivas, é possível notar uma melhor coesão e coerência verbal, a voz predominante assim como na produção inicial é da agente-produtora, temos também a presença de mais pontuações adequadas e nessa produção apresentou uma mudança em relação as questões das convenções da escrita, seguindo as orientações que foram dadas na revisão da produção inicial.

Quadro 11: Versão inicial digitalizada de M



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 12: Versão inicial digitada de M

diário
querido diário vou fala sobre a minha
historia eu viajei em Rio de Janeiro
passei ums dia lá pra passar o
natal, foi no dia 25/12/2014, a
minha Vó falou pra toda a
família que a ceia de natal vai
ser meia noite toda a famflia foi
si servi quando acabou o natal
a gente foi pra casa o natal foi
muito legal esse foi a minha histori
a thau Beijjos.

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Nessa produção inicial de M, em relação as capacidades de ação que de acordo com Bronckart (1999), refere-se a forma em que o texto é organizado em relação ao contexto de produção como a situação interacional. É possível notar que a forma como a agente-produtora desenvolveu sua página de diário atende em partes as características do gênero proposto, no entanto, faltam alguns elementos que podem ser acrescentados. Em relação ao contexto físico, é uma aluna do 7º ano do ensino fundamental de escola municipal pública, que participa do programa *Brasil na escola* e que sua produção da página do gênero diário ocorreu em sala de aula. Quanto aos interlocutores, temos a pesquisadora do projeto.

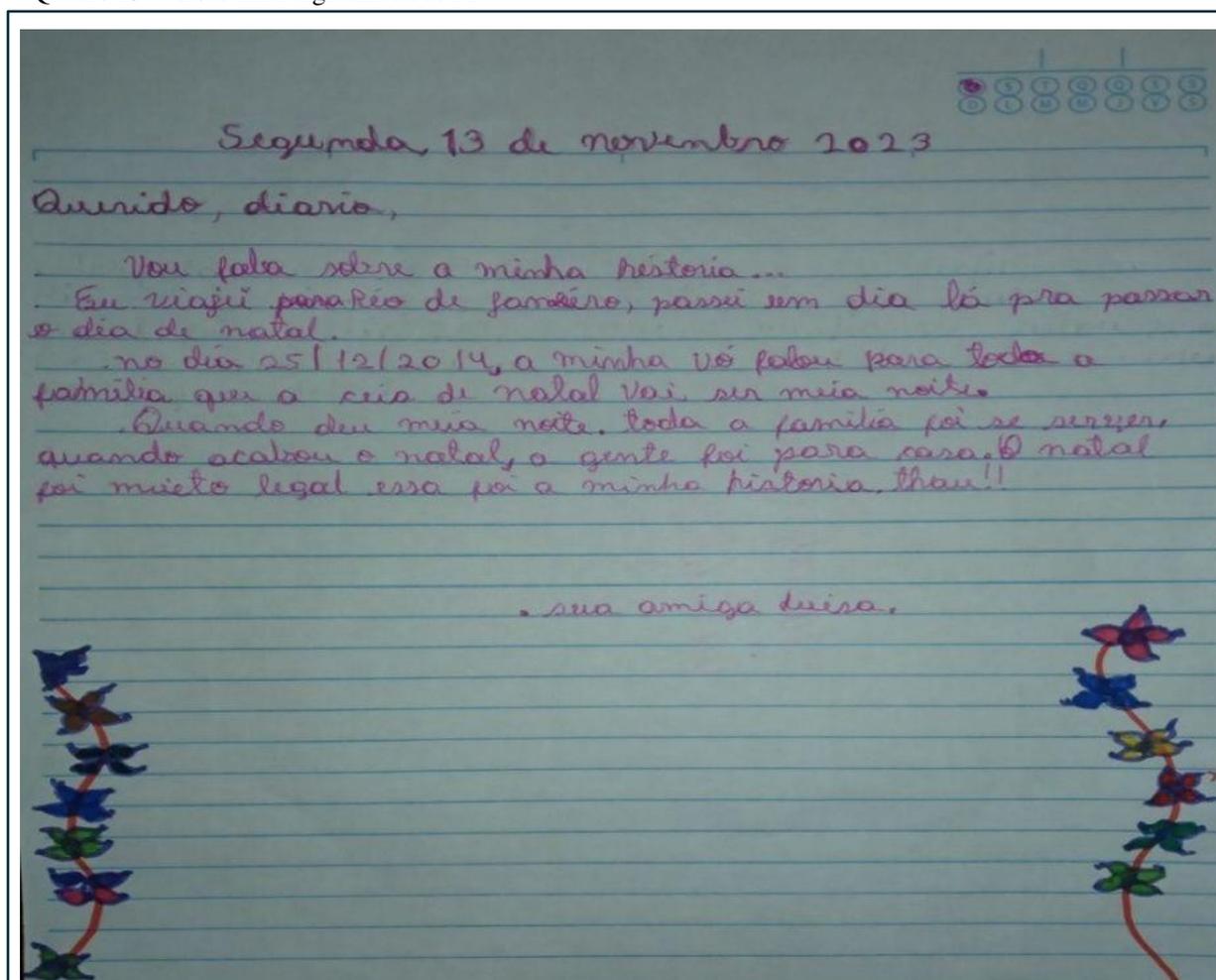
Com relação ao conteúdo temático a agente-produtora expõem em seus escritos sobre um acontecimento de um determinado momento da sua vida no qual é demarcado com “24/12/2014” que se refere a lembrança de uma viagem que fez, que segundo Lejeune (2008, p.263) dentre as tantas funções do diário, uma delas é de “conservar a memória”, que de acordo com o autor, “(...) É a versão moderna das “artes da memória”, cultivadas na Antiguidade. O diário será ao mesmo tempo arquivo e ação, “disco rígido” e memória viva”.

Sendo então os momentos de lembranças uma das tantas temáticas presentes nos escritos do gênero diário atendendo em partes ao gênero trabalhado. Com relação as capacidades discursivas, que diz respeito a infraestrutura geral do texto apresenta a

predominância da narrativa dos fatos, tendo na sua estrutura composicional a falta de alguns elementos estrutura composicional do gênero proposto como a data, e é possível notar a ausência de uma divisão de parágrafos

No que tange as capacidades linguístico-discursivas, que de acordo com Bronckart (1999), abrange os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Em relação aos mecanismos de textualização é possível perceber que o tempo predominante é o presente que traz uma rememoração de um determinado acontecimento que a agente-produtora gosta de lembrar. Já os mecanismos enunciativos, temos a voz predominante a da autora e o uso da linguagem informal. Em relação a ortografia, e é possível perceber alguns desses desvios como: “ums” (uns), “pra” (para), “si servi” (se servir), “thau” (tchau), e alguns desvios de coesão, acentuação como em “historia” (história). Em seguida iremos analisar a produção final de M.

Quadro 13: Versão final digitalizada de M



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 14: Versão final digitada de M

Segunda, 13 de novembro 2023
Querido, diário,
Vou fala sobre a minha historia...
Eu viajei para Rio de Janeiro, passei um dia lá pra passar
o dia de natal.
No dia 25/12/2014, a minha vó falou pra toda a
família que a ceia de Natal vai ser meia noite.
Quando deu meia noite toda a família foi se server,
quando acabou o natal, a gente foi para casa. O natal
foi muito legal essa foi a minha historia, thau!!
sua amiga Luisa.

Fonte: Arquivo da autora (2023)

A produção final produzida por M, foi feita em sala de aula. Quanto as capacidades de ação, a agente-produtora atende em partes o trabalho com o gênero diário pessoal, assim como foi possível notar na produção inicial, em relação ao conteúdo temático, assim como na produção inicial o texto atende a temática proposta pelo gênero diário pessoal no qual é apresentado a narrativa de uma lembrança da “ceia de Natal em família”.

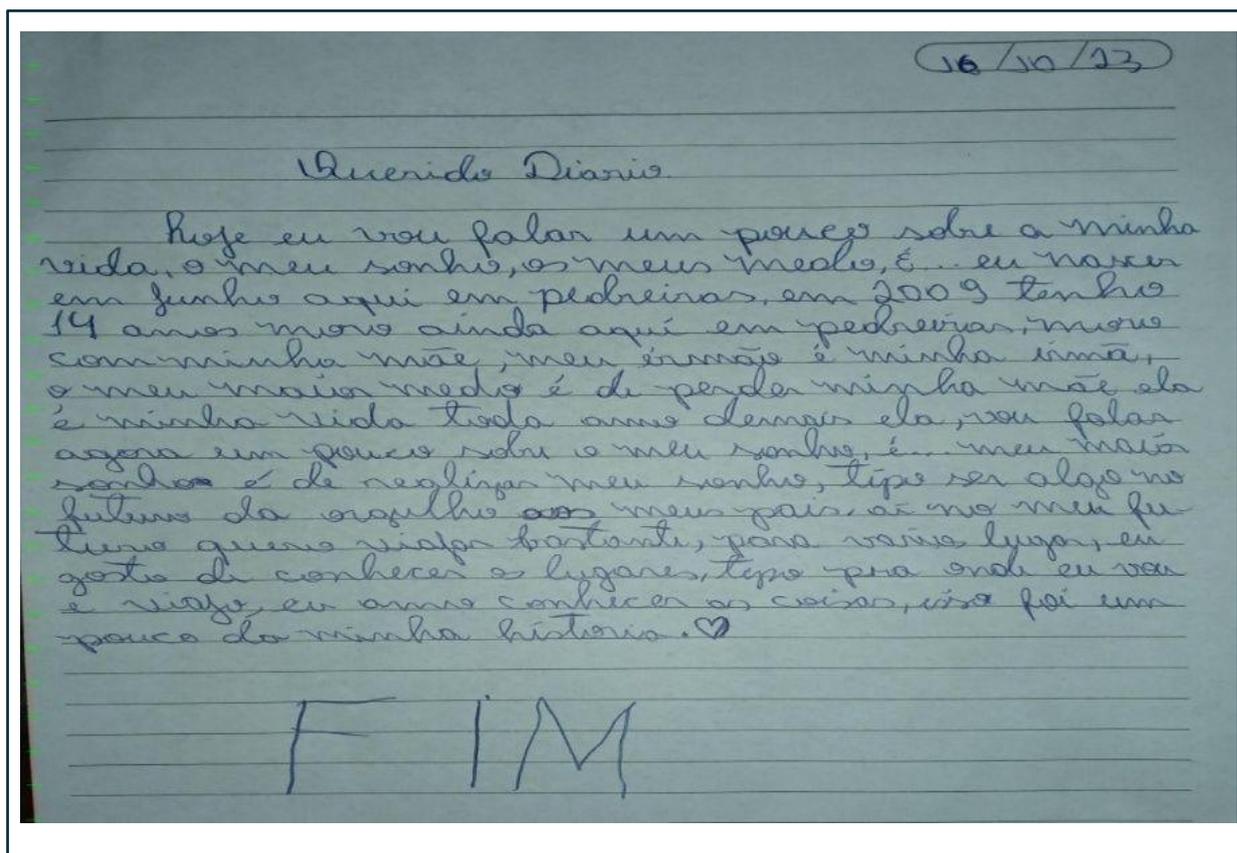
Em relação as capacidades discursivas, que segundo Bronckart (1999), diz respeito a infraestrutura geral do texto, a produção final apresenta a datação no início “segunda, 13 de novembro de 2023” como expressão de marcação do tempo, que segundo Lejeune (2008), a data é a base do diário, além de apresentar outros elementos estruturantes do gênero diário como vocativo “Querido diário”, o corpo do texto que apresenta a narração/descrição de uma lembrança da produtora, e despedida “thau” como finalização, e finalizando com a assinatura “sua amiga Luisa”.

É possível notar que alguns desses elementos não estavam todos presentes na produção inicial como por exemplo o escrito organizado em parágrafos, a datação, e a assinatura, que na produção final já foram acrescentados pela agente-produtora, também foi acrescentado elementos semióticos nas laterais da produção como forma de enfeitar o seu escrito, que são característica do gênero proposto, e a voz predominante assim como na primeira produção se tem discurso de narração dos fatos em primeira pessoa do singular.

Já em relação as capacidades linguístico-discursivas, quanto aos mecanismos de textualização, assim como na produção inicial têm-se o pronome “minha” em partes da

organização do texto, e o tempo verbal é o presente. E sobre os mecanismos enunciativos, assim como na produção inicial é possível perceber que a voz predominante é a da agente-produtora. No que tange as questões ortográfica, assim como na versão inicial, ainda apresenta erros ortográficos que não foram corrigidos pela agente-produtora em relação a pontuações, acentuações e na escrita de palavras.

Quadro 15: Versão inicial digitalizada de P



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 16: Versão inicial digitada de P

16/10/23
Querido Diário.
Hoje eu vou falar um pouco sobre a minha
Vida, o meu sonho, os meus medo, é... eu nascer
Em junho aqui em pedreiras, em 2009 tenho
14 anos moro ainda aqui em pedreiras, moro
com minha mãe, meu irmão i minha irmã,
o meu medo maior medo é de perder minha mãe
ela é minha vida toda amo demais ela, vou falar
agora um pouco sobre o meu sonhos, é... meu maior
sonho é de realizar meu sonho, tipo ser algo no
futuro da orgulho aos meus pais, aí no meu fu
turo quero viajar bastante, para vários lugar, eu
gosto de conhecer os lugares, tipo pra onde eu vou
e viajo, eu amo conhecer as coisas, isso foi um pouco da minha historia.
FIM

Fonte: Arquivo da autora (2023)

Nessa primeira produção de P em relação as capacidades de ação, que segundo Bronckart (1999) diz respeito à compreensão da situação da linguagem, do contexto de produção como do conteúdo temático é possível notar em relação ao conteúdo temático que atende a temática proposta no projeto. A agente-produtora, apresenta uma breve apresentação inicialmente e fala de seus sonhos/desejos, que são temáticas presentes no gênero proposto, e que, de acordo com Lejeune (2008), um dos prazeres de escrever em diários é o de ser livre, a liberdade que o autor sente para manejar a língua e brincar com as palavras sem medo de errar.

No contexto de produção a agente-produtora do 7º ano do ensino fundamental, apresenta um texto feito em sala de aula no gênero diário pessoal no ano de 2023, tendo como interlocutor a pesquisadora do projeto. E tendo como objetivo produzir uma página de um diário pessoal de forma livre/intimista, uma vez que, Lejeune (2008), nos apresenta que a escrita em diário pessoal é livre.

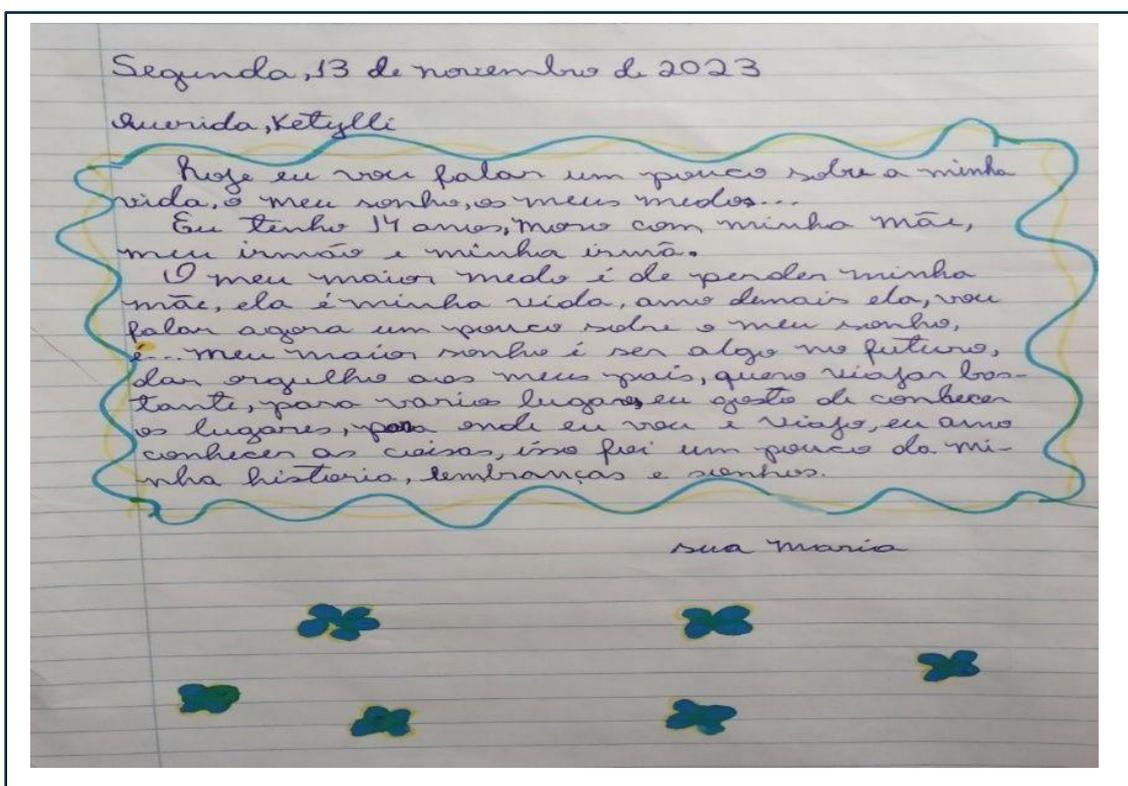
Em relação as capacidades discursivas, que segundo Bronckart (1999), faz referência a planificação geral do texto e sua organização do conteúdo temático, o texto apresenta data como marcação do tempo “16/10/2023”, vocativo “Querido Diário” e corpo do

texto, uma linguagem mais intimista mais narrativa e em primeira pessoa, mas não apresenta uma organização em parágrafos e não apresenta uma assinatura, que fazem parte da estrutura composicional do gênero.

No que diz respeito as capacidades linguístico-discursivas que de acordo com Bronckart (1999), se refere aos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, podemos perceber em relação aos mecanismos de textualização que tem-se uma predominância de pronomes possessivos “minha” vida, “meus” sonhos, “meus” medos, “minha” mãe, “meu” irmão, “minha” irmã. E em relação ao tempo verbal predomina o tempo presente característico também do gênero trabalhado. Já em relação aos enunciativos, que segundo o autor contribuem para a coerência do texto, é possível perceber que apresenta a voz do autor, ou seja, da agente-produtora, não tendo outras vozes.

Por mais que o gênero trabalhado no projeto apresente uma linguagem mais formal, mas buscamos também identificar e trabalhar as questões que envolvam os problemas relacionados a ortografia, é possível perceber alguns desvios da norma-padrão como o de concordância como: os “meu” medos (meus), “meu” sonhos (meus), “varios lugar” (vários/lugares), “pra” onde (para). Analisaremos em seguida a produção final de P.

Quadro 17: Versão final digitalizada de P



Fonte: Arquivo da autora (2023)

Quadro 18: Versão final digitada de P

Segunda, 13 de novembro de 2023
Querida, Ketylli
Hoje eu vou falar um pouco sobre a minha
vida, meu sonho, os meus medos...
Eu tenho 14 anos, moro com minha mãe,
meu irmão e minha irmã.
O meu maior medo é de perder minha
mãe, ela é minha vida, amo demais ela, vou
falar agora um pouco sobre o meu sonho,
é... Meu maior sonho é ser algo no futuro,
dar orgulho aos meus pais, quero viajar bas_
tante, para varios lugares, eu gosto de conhecer
os lugares, para onde eu vou e viajo, eu amo
conhecer as coisas, isso foi um pouco da mi_
nha historia, lembranças e sonhos.
sua Maria.

Fonte: Arquivo da autora (2023)

No que tange as capacidades de ação, a produção final de P, apresenta uma melhor contextualização em determinadas partes em relação a primeira produção, no que se refere ao contexto de produção, foi produzido em sala de aula, tendo como interlocutor a pesquisadora do projeto, atendendo a finalidade de produção do gênero diário pessoal proposto no projeto atendendo o conteúdo temático, apresentando uma expressão pessoal da narrativa de seus medos sonhos.

Em relação a infraestrutura do texto que se refere as capacidades discursivas, é possível notar que a agente-produtora acrescenta os elementos que faltaram versão inicial, apresentou um nome específico ao seu diário, o vocativo (Ketylli), além de assinar ao final como “sua Maria”, também apresentou alguns elementos semióticos na sua versão final como forma de decoração. Continuando com a predominância narrativa em primeira pessoa do singular, temos uma organização em parágrafos no qual vai sendo feita a narrativa pessoal da agente-produtora.

Com relação as capacidades linguístico-discursivas, inicialmente em relação aos mecanismos de textualização e possível perceber que apresenta coesão, como pronomes possessivos e tempo verbal no presente concordando com o gênero trabalhado no projeto. No que tange aos mecanismos de textualização, é possível perceber tal como na versão inicial apresenta a voz da agente-produtora.

Podemos perceber que não foram feitas algumas correções em relação a algumas questões ortográficas presentes na versão inicial, como é possível perceber que na versão final foi acrescentado alguns elementos semióticos que não estavam presentes na primeira versão que, segundo Lejeune (2008, p. 260), o diário é um vestígio que, as vezes, ele pode ser acompanhado por outros vestígios, conforme o desejo do autor, como flores, colagens de objetos do dia a dia com o desejo de transformar em relíquias ou grafismos e desenhos, assim como a agente-produtora optou por fazer em sua produção.

Com base nas análises das produções, é possível perceber que nas primeiras produções as alunas demonstravam não terem tanto domínio em relação a estrutura e elementos que fazem parte do gênero diário pessoal, e nas segundas produções, podemos perceber que a produção de uma página do gênero diário aconteceu uma certa evolução em relação tanto nas características estruturais e funcionais do gênero proposto e as capacidades de linguagem, referente aos aspectos linguísticos, algumas correções foram feitas na reescrita, porém é possível notar alguns desvios nessas produções textuais finais.

De modo geral, com as análises, foi possível notar que cada uma das produções assumiu uma função que estão presentes quando se trabalha com o gênero diário, temáticas livres que podem tratar de sonhos, desejos, emoções, lembranças, tratando assim de um caráter mais intimista e subjetivo do aluno, sendo reflexo então da percepção de cada aluno em relação ao gênero trabalhado, e Lejeune (2008, p. 267), apresenta-nos que o diário “tem suas forças e suas fraquezas. E as formas que assume, as funções que preenche são tão variadas que é bem difícil tratá-lo como um todo”

Em relação as experiências desenvolvidas são importantes refletir e analisar as nossas práticas em sala de aula, entendendo que é possível sempre aprimorar a proposta de trabalho visando atender o nosso público-alvo possibilitando assim, novos caminhos de incentivo e aprimoramento tanto da leitura como da produção textual dos alunos, percebendo que, nesse processo de aprendizagem contínuo as nossas aplicações e reflexões são partes contribuintes nesse processo de ensino aprendizagem.

E de forma mais resumida destacaremos alguns pontos dos resultados das análises das produções referente as capacidades de linguagem. Em relação as capacidades de ação, é

possível notar que nas versões finais, tem-se uma maior reorganização em partes do texto que não estava presente na primeira versão textual, possibilitando assim uma melhor compreensão ao interlocutor.

Quanto as capacidades discursivas, é possível notar nas versões finais uma maior organização do texto em parágrafos em relação a primeira versão por exemplo na versão de D, M e P. O acréscimo de elementos estruturantes que fazem parte do gênero diário pessoal que não estavam presentes na versão inicial de D como por exemplo o vocativo e assinatura, a datação na versão final de F e de M, e a assinatura na produção de P, além da produção final de M apresentar um vocativo mais específico “Querida Ketylli” na sua versão final. Outro ponto que podemos destacar nas produções finais de D, F, M e P é o uso da linguagem não verbal por meio de elementos semióticos que também fazem parte do gênero trabalhado.

Em relação as capacidades linguísticas discursivas, podemos observar nas versões finais em relação aos mecanismos de textualização e enunciativos, uma maior coerência verbal, como também algumas correções foram realizadas em relação a pontuações como em algumas palavras como por exemplo na versão de D “vocês sabe, agente” por (você sabe, a gente), de F “conversa, fala, sensação” por (conversar, falar, sensação).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou abordar a temática sobre as práticas de (re)escrita, com os alunos do 7º ano do ensino fundamental que fazem parte do programa *Brasil na escola* do governo federal, na Unidade Escolar Zeca Branco, da cidade de Pedreiras-MA, com o ensino do gênero diário pessoal, mediada pela sequência didática, via lista de constatações/controle.

A questão norteadora da pesquisa foi: de que modo a nossa proposta de ensino do gênero diário pessoal contribuirá na escrita dos alunos? E tivemos como objetivo analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem do gênero diário pessoal em suas produções textuais. E de forma específica: discutir sobre o ensino de produção textual e de gêneros textuais no Brasil, especialmente, os escritos; identificar estrutura e função do gênero diário pessoal e suas potencialidades para o ensino de escrita; apresentar uma proposta de intervenção de escrita e reescrita do gênero diário pessoal e avaliá-la com base na análise das produções textuais dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que os objetivos foram alcançados, visto que, buscamos inicialmente, abordar sobre o ensino de produção textual e de gêneros textuais no Brasil, em seguida, buscamos nos pautar no quadro-teórico metodológico do Interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), como apresentamos o modelo da sequência didática de acordo com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), como a lista de constatação/controle como ferramenta para o ensino do gênero diário pessoal, apresentando assim o planejamento, construção e aplicação da sequência didática com os alunos. Como também foi apresentado a metodologia utilizada, o contexto de pesquisa e o público. E finalizando, descrevemos a aplicação da sequência didática e as análises das produções iniciais e finais dos alunos.

Vale ressaltar que durante as pesquisas, o trabalho com a apresentação de algumas páginas do gênero diário tanto do *Diário de um Banana* (2012), como *O Diário de Anne Franck* (2022), permitiu uma melhor aquisição em compreender sobre o estilo como os elementos composicionais do gênero proposto, além de proporcionar momentos de leitura, escrita e reescrita com uma linguagem mais próxima do cotidiano, no qual apresenta-se temáticas livres, reflexivas, intimistas, trabalhando assim as habilidades de escritas como as competências socioemocionais.

E a sequência didática pode ser dentre tantas outras formas de repassar um conteúdo uma mediadora para abordar de forma mais ampla um determinado conteúdo, no nosso caso, o gênero diário pessoal, proporcionando um caminho que vai desde a situação inicial, a primeira produção, os planejamentos dos módulos levando em conta as possíveis dificuldades que vão surgindo no caminho, possibilitando assim, o desenvolvimento de atividades específicas, até a produção final, que foi o processo de reescrita.

Com relação as etapas da produção textual inicial e final, é possível perceber uma certa evolução tanto em questão aos elementos composicionais do gênero como em relação as capacidades de linguagem dos alunos participantes do projeto, apesar que é possível notar sim, que alguns erros principalmente em questões ortográficas não foram de fatos modificados na produção textual final, que foi quando ocorreu as práticas de reescrita, no entanto, não deixa de ser uma tentativa de refletirmos como esse processo da escrita é árduo, que demanda treinamento, Sartori (2019) expõe, que é um processo de construção e reconstrução, ou seja, demanda leitura, escrita, reflexão do que se escreveu e reescrita.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa contribuiu tanto com os alunos que participaram desse momento de escrita com o gênero diário, como também em ser um dos tantos modelos que podem ser ajustados e repensados para que se possam desenvolver tantas outras atividades por intermédio da sequência didática, fundamentada nas capacidades de linguagem do Interacionismo Sociodiscursivo, em diferentes atividades e gêneros que explorem esse processo de escrita e reescrita em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Andreia Dora. **Produzindo texto a partir do relato pessoal**. 2016. 84 f. Dissertação (Pós – Graduação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASTOS, Gilda de Almeida. **O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita**. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- Proletas). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Site institucional**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade e linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo/ Jean-Paul Bronckart ; trad. Anna Rachel Machado, Periclés Cunha. – São Paulo: EDUC,1999.
- BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.141-142.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. P. 81-108.
- FLORÊNCIO, Deymika de Carvalho. **A reescrita na escola mediada pela correção textual-interativa: uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2021.
- FRANCK, Anne. **O diário de Anne Franck: edição integral/ Anne Franck; tradução de Alves Calado**. – 95° ed. – Rio de Janeiro: Record, 2022.
- GERALDI, João Wanderley, Milton José de Almeida. et al. (org.). **O texto na sala de aula**. S. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V. & BAZARIM, M. (Org.) **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. São Carlos-SP: Claraluz, 2009. Cap. 1 p. 17-31.

KINNEU, Jeff. **Diário de uma banana: Rodrick é o cara** / Jeff Kinney; trad. Antonio de Macedo Soares. – 2. Ed. – São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**/ Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2 ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet** / Philippe Lejeune; organização: Jovita Maria Gerheim Noronha ; tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes.- Belo Horizonte. Editora UFMG, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.: BONINE, A. MOTTA-ROTH, D (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Cap 11, p. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. e MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**/Roberto Jarry Richardson; colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. – 4. Ed. Re., e ampl. - São Paulo: Atlas 2017

SANTOS, Gisele Fernandes. **Práticas de leitura do gênero diário pessoal: multiletramentos**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana 2020.

SARTORI, Adriane Teresinha. **O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pedreiras/MA, 09 de outubro de 2023

Prezado(a) Professor(a)/Diretor(a),

Sou acadêmica do Curso de Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e solicitamos autorização para realizar uma pesquisa de campo, cujos dados obtidos auxiliarão na construção de uma Proposta de intervenção, como trabalho de conclusão de curso. O título da pesquisa é **“O GÊNERO DIÁRIO PESSOAL EM PRÁTICAS DE (RE)ESCRITA: uma proposta com os alunos do 7º ano da Unidade de Ensino Zeca Branco de Pedreiras-MA”**, o trabalho busca analisar o processo de escrita e reescrita dos alunos a partir da análise das capacidades de linguagem do gênero diário pessoal nas produções textuais de alunos do 7º ano que fazem parte do Programa Brasil na Escola do Governo Federal da Rede Estadual de Pedreiras/MA. A pesquisa tem como orientadora a Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio, docente da UEMA, Campus Pedreiras.

Sua autorização para a realização da presente pesquisa é uma opção, caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada através de uma proposta de intervenção para o desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero textual “Gênero diário pessoal”. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Desde já, agradecemos a atenção dispensada e a colaboração,

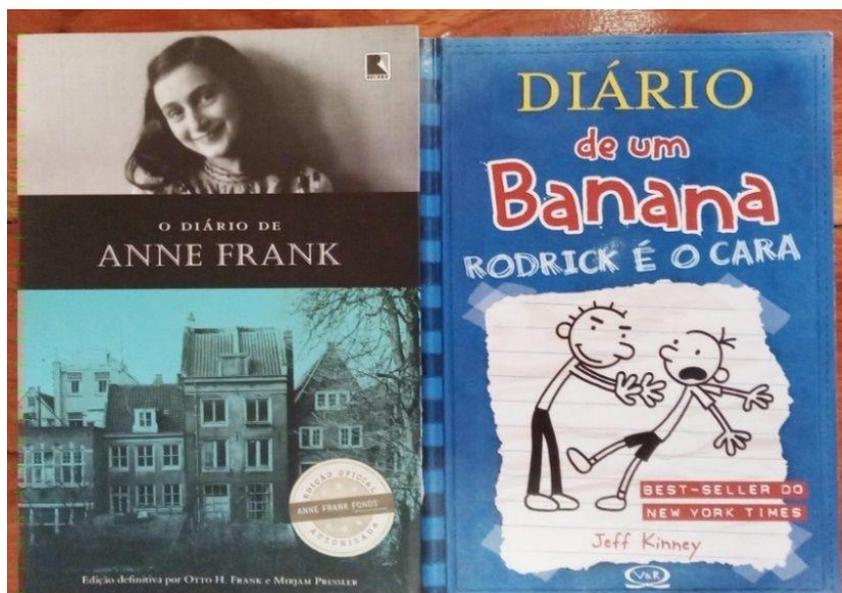
Acadêmica: Ilene Maria Pereira da Silva

Orientadora: Profa. Ma. Deymika de Carvalho Florêncio

Professor/Diretor da escola

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

APÊNDICE B – REGISTRO DOS LIVROS UTILIZADOS



Fonte: Elaborado pela autora (2023)