

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Residência Docente

Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac Leal

DIÁRIO DA TURMA:

estímulo à produção textual por meio de narrativas do
cotidiano

Rio de Janeiro
2021



Ana Cláudia de Macena Freitas D'Estillac Leal

DIÁRIO DA TURMA:

estímulo à produção textual por meio de narrativas do cotidiano

Produto Acadêmico Final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Coordenador:

Orientador/Supervisor: Professora Me. Ana Paula Silva

Campus de atuação no Colégio Pedro II: Humaitá I

Área/Disciplina: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Instituição de Origem: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

L435 Leal, Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac
Diário da turma: estímulo à produção textual por meio de narrativas do Cotidiano / Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac Leal. - Rio de Janeiro, 2021.

55 f.

Produto Acadêmico Final (Programa de Residência Docente) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Paula Silva.

1. Anos iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. 2. Produção textual. 3. Narrativas pessoais. I. Silva, Ana Paula. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac Leal

DIÁRIO DA TURMA:

estímulo à produção textual por meio de narrativas do cotidiano

Produto final apresentado ao Programa de Residência Docente, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica na Disciplina Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Aprovado em: 21/05/2021.

Professora Me. Ana Paula Silva
Colégio Pedro II

Professora Dr^a. Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Professora Me. Érica Rivas Gatto
Colégio Pedro II

*Dedico aqueles fundamentais à minha educação,
meus pais, que tanto despenderam de amor e
carinho, incentivando e contribuindo para minha
formação.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Josefa e Pedro, em especial à minha mãe, que acreditou no meu sonho de ser professora e me encorajou. Obrigada, mãe, não só por isso, mas por todo o apoio na vida educacional e amor ofertado.

Ao meu marido, Solon, que ao longo da caminhada cotidiana da pós-graduação, esteve ao meu lado incentivando, me escutando, aconselhando e encorajando a seguir em frente.

Às minhas irmãs, Andrea e Ana Cristina e ao meu cunhado Arthur, pelas conversas constantes e pelas dicas valiosas no processo pessoal de formação docente. Nossas trocas foram fundamentais.

Aos meus alunos do que contribuíram para o enriquecimento do trabalho, possibilitando aprendizagens tão significativas para minha formação docente.

À instituição coparticipante, por ter consentido o desenvolvimento da pesquisa.

Aos docentes, companhias diárias na escola, obrigada por acreditarem neste projeto e embarcarem nesta proposta pedagógica comigo.

À minha orientadora Professora Ana Paula Silva, por todas as trocas e atenção em todas as fases da pós-graduação, sobretudo no período da pandemia devido a COVID-19. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos e experiências docentes. Suas contribuições valiosas possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas companheiras de curso, Jéssica e Márcia, nossos diálogos e trocas foram essenciais para minha formação e para a construção deste trabalho. Nossas vivências estão marcadas afetuosamente em minha memória. Gratidão!

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Paulo Freire

RESUMO

LEAL, Ana Claudia de Macena Freitas D'Estillac. **DIÁRIO DA TURMA: ESTÍMULO À PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DE NARRATIVAS DO COTIDIANO**. 2021. 56 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2021.

O trabalho apresenta uma proposta de elaboração de um “diário da turma” de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede federal da cidade do Rio de Janeiro. Ao analisar os interesses, as demandas e as necessidades pedagógicas da turma, objetivou-se favorecer o estímulo à produção textual, apoiado na escrita a partir de experiências/vivências pessoais dos estudantes, buscando mergulhar em uma viagem no cotidiano das crianças, por meio da sua escrita. Trata-se de uma pesquisa-ação que foi desenvolvida em três momentos: fase exploratória, plano de ação (sete etapas) e apresentação à comunidade escolar. A turma aceitou a proposta e realizou a atividade com envolvimento e dedicação, resultando em escritas autorais. Apesar disso, alguns alunos demonstraram insatisfação ao ato de escrever, como demonstra a autoavaliação realizada no final da atividade. No entanto, conhecimentos outros puderam ser desenvolvidos como escritas autorais que partiram de desejos individuais dos alunos e o interesse que ler seus escritos para a turma. A partir da abertura deste espaço, mais alunos se manifestaram com a escrita de histórias em casa e a sua leitura para a turma. Dessa forma, percebeu-se a garantia da função social da escrita por meio da aprendizagem significativa e foi privilegiado também o protagonismo discente. Espera-se que este produto possa inspirar outros professores e contribuir para que tenham mais subsídios para incentivar práticas contextualizadas de produção textual, visando à ampliação da escrita dos alunos, à aprendizagem significativa e ao protagonismo discente por meio da escrita de suas próprias narrativas.

Palavras-chave: Produção textual. Narrativas cotidianas. Protagonismo discente.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Professora faz a leitura do livro "A vida selvagem: diário de uma aventura" para a turma	22
Figura 2. Alunos escrevendo suas narrativas.....	23
Figura 3. Votação do nome do diário	24
Figura 4. Capa do diário da turma confeccionada pelos estudantes	25
<i>Figura 5. Detalhe do diário da turma.....</i>	26
Figura 6. Diário da turma exposto na III MultiMostra	26
Figura 7. Página do diário da turma	28
Figura 8. Página do diário da turma	29
Figura 9. Página do diário da turma	30
Figura 10. Página do diário da turma	32
Figura 11. Página do diário da turma	33
Figura 12. Página do diário da turma	33
Figura 13. Página do diário da turma	35
Figura 14. Página do diário da turma	36
Figura 15. Página do diário da turma	38
Figura 16. Página do diário da turma	38
Figura 17. Página do diário da turma	39
Figura 18. Página do diário da turma	40
Figura 19. Página do diário da turma	41
Figura 20. Página do diário da turma	41
Figura 21. Página do diário da turma	42
Figura 22. Página do diário da turma	43
Figura 23. Aluno lendo seus escritos do diário da turma enquanto outro aluno observa as imagens.....	46
Figura 24. Duas alunas apresentam, cada uma, seus escritos no diário.....	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVOS	11
1.1 Objetivo Geral.....	11
1.2 Objetivos Específicos	11
3. JUSTIFICATIVA	12
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	20
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	27
6.1 Primeiros momentos	27
6.2 Reflexões sobre a escrita do diário e gênero feminino e masculino.....	31
6.4 Desdobramentos da leitura do livro “Diário de Pilar na Amazônia”	35
6.5 Conteúdo das narrativas cotidianas	37
6.6 Autoavaliação	43
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A – PÁGINA DO DIÁRIO DA TURMA.....	52
APÊNDICE B – FOLHA DE INSTRUÇÕES.....	53
APÊNDICE C – COMUNICADO À FAMÍLIA	54
APÊNDICE D – AUTOAVALIAÇÃO	55
APÊNDICE E – FOLHA DE APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DA TURMA.....	56

1. INTRODUÇÃO

Na prática docente, tem sido possível observar que um dos desafios dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é estimular e levar os alunos a ampliarem sua capacidade de escrita. Pode-se observar que cada aluno aprende de uma forma e o mesmo ocorre com o processo de escrita. De acordo com as experiências de mundo que já possuem e o repertório que estão construindo, alguns alunos precisam de pouco auxílio para construir e desenvolver suas ideias, já outros necessitam de mais intervenções e subsídios. No lugar de culpabilizar a criança por não conseguir avançar na escrita, é necessário se refletir sobre as práticas escolarizantes para o seu desenvolvimento.

O modelo de escola predominante em nossa sociedade se coloca distante da realidade que a circunda. Observa-se que os alunos apresentam, em suas falas, realidades e conhecimentos que estão além da dinâmica escolar, dos livros didáticos, do quadro e do giz. Esse ambiente, muitas vezes, não dialoga com o mundo presente nas diversas realidades infantis. Acredita-se que dialogar com as realidades diversas que se apresentam em nossas salas de aula se faz necessário.

No ano letivo de 2019, como professora em uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi possível observar, na prática docente, que um dos desafios era estimular e levar os alunos a ampliarem sua capacidade de escrita. Foi perceptível que os alunos tinham necessidade de um espaço onde pudessem expor suas novidades, falas, experiências e reações. No Ensino Fundamental, esse espaço perde prioridade, enquanto o volume de conteúdo e a hipervalorização da escrita e a leitura, bem como das operações matemáticas ocupam esse lugar, deixando de lado a fala e escuta cotidiana. Em contrapartida, é notável que as crianças se sintam ansiosas por espaço de fala e sedentas para serem ouvidas.

Assim, inspirados no livro “Diário de Pilar na Amazônia” (SILVA, 2011), foi apresentada à turma a proposta de elaboração de um diário coletivo. Ao se analisarem os interesses, as demandas e as necessidades pedagógicas da turma, objetivou-se favorecer o estímulo à produção textual, apoiado na escrita a partir de experiências/vivências pessoais dos estudantes, buscando-se mergulhar, por meio da escrita, em uma viagem no cotidiano das crianças.

2. OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Favorecer o estímulo à produção textual dos alunos do 3º ano, apoiado na escrita a partir de experiências/vivências pessoais dos estudantes.

1.2 Objetivos Específicos

- Estabelecer estratégias para que os alunos possam apropriar-se das especificidades de um diário;
- Valorizar e garantir que o aluno possa colocar suas próprias experiências neste processo de construção;
- Propiciar a reflexão crítica sobre a escrita;
- Estimular o envolvimento das famílias no projeto desenvolvido pela turma, de modo a motivar os estudantes a realizarem o registro das experiências fora da escola.
- Oferecer um ambiente facilitador com partilha e diálogo.

3. JUSTIFICATIVA

Ao se observar a turma na qual o produto acadêmico final foi desenvolvido, foi possível perceber que alguns alunos demonstravam pouco interesse em escrever, resultando em textos curtos e repetitivos. A professora-pesquisadora ministrava a disciplina “Oficina da palavra” que tinha por objetivos a leitura, compreensão e interpretação de textos; revisão de textos (ortografia, pontuação, coesão, coerência); ampliação da escrita; entre outros aspectos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. Desse modo, a inquietação da docente residia na forma de despertar o interesse pela escrita e possibilitar sua ampliação com esses alunos.

Ao se propor uma atividade de escrita livre, a maior parte dos alunos escreveu sobre si mesmo. Era perceptível a necessidade de um espaço onde pudessem expor suas novidades, falas, experiências e reações. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nota-se que se a escola opta por estratégias pedagógicas que privilegiam o volume de conteúdo, assim, esse espaço de escrita e fala livre perdem prioridade. Enquanto o volume de conteúdo e a hipervalorização de práticas engessadas de leitura e escrita que levam a respostas padronizadas ocupam lugar privilegiado no currículo, deixando de lado o lugar legítimo de fala e escuta cotidiana. No entanto, é notável que as crianças são ansiosas por espaço de fala e sedentas para serem ouvidas, sobretudo, no ambiente escolar.

Na atividade proposta em aula, na qual os alunos tinham de fazer um texto livre, estes mesmos alunos mostraram entusiasmo ao escreverem sobre si mesmos. Tais alunos e a maior parte da turma optaram por escrever se colocando como personagem principal, relatando sobre si ou criando histórias. Foi possível, portanto, perceber que a escrita de narrativas pessoais poderia ser motivadora.

Dessa forma, o presente estudo propõe reflexões a partir da seguinte questão: a escrita de narrativas cotidianas pode estimular a produção textual de crianças de 8-9 anos? A proposta aqui apresentada visa a atender a uma demanda latente da turma 13B (3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais) para a qual a docente lecionou.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Na cultura ocidental e atual, a escrita é utilizada cotidianamente e torna-se indispensável em certas situações do convívio social. Guimarães (2016), em sua dissertação de mestrado, reflete sobre a escrita, enfatizando que esta surgiu da necessidade que o ser humano teve de registrar informações do seu dia a dia, ocupando, atualmente, papel importante na comunicação. A autora indica que a escrita é um objeto social que passa a ser um objeto escolar a partir da necessidade de se criar uma linguagem comum que seja entendida por todos. A escola, então, tem a importante atribuição, dentre tantas outras, do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, consolida-se o processo de alfabetização, mas deve-se considerar que mesmo sem saber ler, a criança está inserida socialmente no mundo letrado, portanto, possui experiências com a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, o trabalho de Mousinho, Schmid, Mesquita e Santos (2018) traz importantes contribuições para se pensar sobre o ensino e sobre a aprendizagem da escrita. A autora esclarece que, entre o início da comunicação oral até se chegar à aprendizagem da escrita, há um caminho importante para o desenvolvimento da linguagem, que envolve aspectos como a cognição, a psicomotricidade, o grafismo, o aspecto psicossocial, as funções executivas e tantos outros elementos essenciais para o desenvolvimento da linguagem tanto oral quanto escrita. Na Educação Infantil, como afirmam as autoras, há propostas de atividades voltadas para a descoberta de sons, rimas, palavras, através de brincadeiras comuns na faixa etária de 4 a 5 anos. Aos poucos, a criança vai aprendendo a pensar sobre a linguagem, tornando-se capaz de refletir e estabelecer relações acerca de diversos aspectos da língua.

Nesses primeiros anos na escola, é importante que seja oportunizado e estimulado o letramento. Entende-se aqui que letramento refere-se ao uso social do texto, envolvendo a leitura e escrita na prática sociocomunicativa. Mousinho, Correa e Oliveira (2019) esclarecem que o envolvimento com a leitura se inicia antes mesmo de se começar o processo de alfabetização propriamente dito, em diferentes contextos: quando um adulto lê para a criança, quando a criança observa um adulto lendo, vê rótulos, outdoors, placas na estação do metrô e outros modos do uso da leitura e escrita. A imersão nos contextos da leitura permite que a criança perceba o uso social da escrita, favorecendo a aprendizagem de novas palavras, ampliando seu vocabulário. Tais

apreensões são importantes para a compreensão do sistema alfabético que a criança poderá observar na escrita.

As pessoas usam palavras para se expressar, pensar ou aprender e, a partir desse conjunto de palavras, se constitui o vocabulário de um indivíduo. Esse processo se estabelece de tal forma na vida da criança que quanto mais palavras ela conhece, mais é possível conhecer. Ao longo da vida o indivíduo registra fatos e conceitos experimentados a partir das palavras e, assim, constrói sua bagagem de conhecimento.

Quando a criança inicia o Ensino Fundamental, em geral, apresenta oralidade satisfatória à comunicação no ambiente que a cerca. Comumente, consegue desenvolver um diálogo com outras pessoas, contar histórias, responder e fazer perguntas ou narrar fatos. A oralidade também deverá ser desenvolvida em toda a vida escolar do aluno. No entanto, quando entra na escola, o foco se volta para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. O aprendizado da leitura e da escrita facilitará também o desenvolvimento da oralidade.

(...) a aprendizagem da leitura e da escrita não parece tão simples quanto a linguagem oral, em que, conversando com adultos e outras crianças, o vocabulário vai se formando, os sons vão saindo, as frases vão crescendo, o “bate papo” vai aumentando, as histórias vão sendo contadas. É preciso mais. A linguagem escrita foi desenvolvida pelo ser humano; é uma criação cultural. Por isso, a necessidade de ter professores para ensiná-la. (MOUSINHO *et al.*, 2018, p. 9)

É importante esclarecer que a escrita passa por um processo pedagógico. Diferente da fala, para aprender a escrever, na escola, há um sistema que pode ser facilitador no processo de alfabetização. A escrita e a leitura são processos que caminham de mãos dadas. Mousinho *et al* (2018) acrescentam que, bem como a escrita, a leitura não é um processo natural e, sim, cultural. É um processo complexo que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos. É também por meio da leitura que o indivíduo expressa o que sente, divide experiências, relata vivências e se relaciona com seus pares. Portanto, pode-se afirmar que aprender a ler não é uma tarefa fácil, pois envolve muitos aspectos e habilidades.

A consolidação da leitura e da escrita é imprescindível à cidadania e está para além da escola, porém essa instituição é o lugar essencialmente destinado a tais aprendizagens. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) apresentam que

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 122).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) enfatizam que a escola deve tornar viável o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente. Considerando que os gêneros textuais são, primordialmente, construídos socialmente, constituindo-se como práticas sociodiscursivas, seu uso no ensino da língua portuguesa é compatível e pertinente. A produção textual deve ser vista pelo aluno como uma prática social e não uma mera atividade proposta pelo professor. Ao ter um valor e uso social, o aluno visualiza sua utilidade e necessidade.

(...) cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

A utilização de gêneros textuais no ensino da língua portuguesa, apontada pelos PCN, é uma oportunidade de se observar tanto a oralidade quanto a escrita, incluindo a produção e a interpretação textual. Entende-se, assim, que o aluno dos Anos Iniciais já se comunica de forma satisfatória através da oralidade e é necessário compreenderem-se as diversas situações de uso da língua para que o ensino da modalidade escrita não seja feito de forma mecanizada. Sendo assim, o uso de diferentes gêneros textuais na escola pode favorecer a compreensão da função social dos textos, ou seja, propostas de reflexão crítica sobre o próprio universo do aluno poderão auxiliá-lo a fazer uso da língua de forma adequada.

Como documento mais recente, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica. A respeito dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o documento estabelece que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Devem ser oportunizados ao estudante o ensino e a aprendizagem do “sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas

diversificadas de letramentos”, (BRASIL, 2017, p. 59). Ainda, segundo a BNCC, com a inserção na cultura letrada as possibilidades de se construírem conhecimentos são ampliadas e, aos poucos, garante-se participação do indivíduo com autonomia e protagonismo na vida social.

A respeito da área de linguagens, a BNCC enfatiza que as atividades dos indivíduos se dão nas práticas sociais por meio de diversas linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital. Tais linguagens estão em constante transformação e todos estão implicados nesse processo. É importante notar que esse documento, no que se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa, assume o texto como centralidade, em perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a relacionar o texto e seus contextos de produção, valorizando o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta, e produção textual. “O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Nessa perspectiva, o uso de gêneros textuais que proporcione sentido, que seja próximo culturalmente e contextualmente dos alunos, por tratar de situações de seu cotidiano e suas vivências, poderá dialogar com suas realidades e ser facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

As contribuições de Soares (2003) são relevantes para se pensar sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, apontando dois conceitos: alfabetização e letramento. A autora traz a ideia de alfabetização e letramento como dois processos distintos, entretanto, simultâneos, interdependentes e indissociáveis. Codificar e decodificar o código, associando o grafema ao fonema não são ações suficientes para que a leitura produza sentido. Aprender a técnica é importante, mas não adianta ter a técnica e não saber usá-la. A leitura e a escrita estão associadas: apesar de serem habilidades e competências diferentes; uma colabora para o desenvolvimento da outra.

Soares (2003) afirma, ainda, que alfabetização e letramento devem ser práticas unidas a fim de possibilitarem a formação de leitores competentes. Assim como, aprende-se a escrever escrevendo, traçando as letras no papel e fazendo suas próprias hipóteses, aprende-se a ler lendo, fazendo relações entre letras e sons. O letramento vai além de tudo isso. A competência de leitura e escrita é construída por meio do desenvolvimento de habilidades que envolvem diversos aspectos, entre eles, social e cognitivo.

Segundo Bakhtin (1997), a capacidade comunicativa da experiência humana é a mais diversa possível. Por meio da oralidade, escrita e gestualidades, traçam-se meios comunicativos. A utilização dessas diferentes formas, como enunciados orais e escritos, reflete condições e finalidades específicas de acordo com o estilo da linguagem, o conteúdo, o tema e a escolha de certos termos em sua composição e construção. É claro que cada enunciado é único e individual, mas há alguns tipos de enunciados que são estáveis, os quais Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Ainda, de acordo com o autor, há diversas as possibilidades de gêneros do discurso, especialmente no que toca ao diálogo do cotidiano que apresenta uma extraordinária diversidade de modalidades. Cada sociedade tem um repertório de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. Desse modo, de acordo com as novas atividades sociais que emergem ao longo do tempo, novos gêneros do discurso vão se constituindo.

Bakhtin (1997) ainda faz uma importante distinção entre os gêneros primário e secundário. Afirma que os gêneros de discurso primário são os enunciados formados na ação comunicativa imediata, ligados à realidade concreta e cotidiana. Já o gênero de discurso secundário emerge de um contexto cultural mais complexo e organizado primordialmente pela escrita (artístico, sociopolítico, econômico, científico, por exemplo). Na formação do gênero de discurso secundário incorporam diversos gêneros primários mais simples que integram com os complexos adquirindo um caráter especial, mais ideológico.

Um dos problemas apresentados por esse mesmo autor diz respeito ao gênero do discurso cair no formalismo e separar ou afastar a língua da vida. Nos gêneros que requerem uma forma padronizada como documentos oficiais, por exemplo, há menor presença da individualidade. Esclarece que todo enunciado, seja ele oral ou escrito, primário ou secundário, reflete a individualidade do falante ou daquele que escreve apresentando assim, o seu estilo individual. Há diferentes camadas na escrita ou na fala que revelam aspectos da personalidade individual nas inúmeras possibilidades de gêneros discursivos.

É possível se refletir sobre as práticas docentes que envolvem a leitura e a escrita a partir das ideias propostas por Bakhtin. Ao propor uma atividade de produção textual na escola, o que o professor busca? E como o aluno reage em relação a isso? As práticas desenvolvidas pelo professor dão prioridade à escrita de forma padronizada ou há um privilégio de situações em que as individualidades estejam presentes no texto do estudante? Segundo Geraldi (2011), na escola há relações bem demarcadas nas quais, muitas vezes, o aluno se vê obrigado a escrever de acordo com padrões previamente estabelecidos. Seu texto será avaliado; assim, o aluno escreve considerando quem lerá seu texto, o professor, talvez o único leitor. Dessa forma, o aluno é levado a escrever aquilo que acredita ser o esperado pelo professor, a fim de ter uma boa nota, por exemplo.

Ao seguir padrões pré-determinados e apoiado no que é esperado pelo seu professor, o aluno abre mão da sua subjetividade, podendo deixar de lado marcas próprias de sua autoria no texto. O modo como o aluno fala e escreve poderá ser o ponto de partida para o ensino da língua. A contraposição a essa prática pode ser se passar a pensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir do caráter comunicativo da língua. Escrever para quem? O diálogo assume diferentes valores em cada contexto. Não é mudar a fala e a escrita da criança, mas mostrar sua importância e o porquê das intervenções feitas. É preciso que o aluno conheça e compreenda o porquê de se escrever, para quem e o que se escreve. Em muitos casos, a aquisição da escrita de forma mecânica prejudica a formação de escritores e leitores fluentes.

É importante notar que aprender é construir significados. Apresentar e tornar acessíveis diferentes gêneros textuais, pode propiciar aprendizagens significativas, pois, a partir do contato com diferentes textos podem-se ampliar conhecimentos através do que faz sentido e é sensível aos alunos. Partir dos conhecimentos prévios do aluno, de sua realidade, suas próprias vivências e experiências favorece a aprendizagem significativa.

O termo aprendizagem significativa foi empregado por Ausubel (1980) e diz respeito ao processo pelo qual uma nova informação se relaciona a algo relevante e específico presente na estrutura de conhecimento da pessoa. Dessa forma, esse processo implica a interação da informação nova com um conhecimento específico já adquirido, o qual Ausubel denomina como subsunção. Ao se encadear as informações, os conhecimentos existentes são como âncoras para os novos conhecimentos que são estabelecidos de forma significativa. Ausubel (1980) ressalta, ainda, o caráter não

arbitrário desse processo. “O novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva através de uma relação substantiva e não arbitrária. Quando, por um lado, o material de aprendizagem é relacionado arbitrariamente à estrutura cognitiva, o novo conteúdo internalizado não terá uma utilidade direta” (AUSUBEL,1980, p. 54). O conhecimento imposto de forma autoritária não favorece o encadeamento de conhecimentos, levando a informações desconexas, podendo dificultar a aprendizagem.

Por fim, vale acrescentar que os pensamentos apresentados e discutidos no presente estudo são conceitos-base e se fazem presentes no pensar, desenvolver e analisar da intervenção pedagógica apresentada a seguir.

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada é a pesquisa-ação de caráter qualitativo. A escolha desse método justifica-se pela proposta de uma investigação realizada por meio da ação do professor junto ao grupo de alunos. O presente estudo se apoiou no conceito de pesquisa-ação de Thiollent (1986) que considera, dentre diversas definições que o conceito pode ter,

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. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

No livro “Metodologia da pesquisa-ação”, Thiollent (1986) apresenta um roteiro, enumerando diversos temas e itens ligados à prática da concepção e da organização de uma pesquisa com base na pesquisa-ação. Esclarece que, apesar de não haver fases severas para se seguir no planejamento da uma pesquisa-ação, sugere algumas fases que podem ser seguidas, de acordo com cada pesquisa. O autor prefere apresentar um ponto de partida e um ponto de chegada ao pesquisador, de modo que parte da ideia de que o roteiro de pesquisa não deve ser fechado e esquematizado. É importante observar que a pesquisa-ação é marcada pelo imprevisto, podendo ser alterada, de acordo com as situações que forem surgindo e o andamento da pesquisa, podendo, assim, moldar e modificar o planejamento.

De acordo com o autor, nessa metodologia alguns pontos devem ser analisados antes de se começar a pesquisa. O ponto de partida é um levantamento de questões que envolvem o estudo; trata-se de um diagnóstico. Tal diagnóstico busca identificar os problemas e possíveis soluções. E o ponto de chegada é apresentar o resultado da pesquisa à população que participou.

A presente pesquisa foi realizada em um colégio da rede pública federal, localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A população envolvida na pesquisa era formada por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e a amostra 18 alunos da turma 13B. Os dados foram coletados a partir da observação participante com o registro no diário de campo da professora/pesquisadora, produções textuais dos alunos e autoavaliação feita a respeito da atividade proposta. Durante toda a pesquisa, as anotações foram feitas em um diário de campo onde a professora/pesquisadora pode

fazer seus relatos e registros de forma sistemática. A análise dos dados teve caráter qualitativo e abordou como foi o processo de desenvolvimento do estudo, a reação e o desdobramento da proposta à turma e os relatos individuais relativos ao estímulo à escrita. Foi realizada ao final da última etapa do processo descrito abaixo.

As etapas, a seguir, foram realizadas para a elaboração do Produto Acadêmico Final (PAF) do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) e foram aplicadas no colégio caracterizado anteriormente em turma do 3º ano do Ensino Fundamental, com alunos da faixa etária de 8 a 9 anos. Este estudo foi desenvolvido em três momentos: fase exploratória, plano de ação e apresentação à comunidade escolar.

Na fase exploratória foi realizado um diagnóstico que identificou as questões e possíveis soluções. A proposta partiu de um relato pessoal vivido em sala de aula. Em conversa com a orientadora, a pesquisadora demonstrou certa inquietação diante de alguns alunos que demonstravam pouco interesse em escrever, resultando em textos curtos e repetitivos. Em outro momento, a professora-pesquisadora, recém formada, e demais professores faziam reuniões semanais de planejamento por área. Em certa reunião foi feito o mesmo relato, observando que, ao propor uma atividade planejada para toda a série, na qual os alunos tinham de fazer um texto livre, esses mesmos alunos mostraram entusiasmo ao escreverem sobre si mesmos. Tais alunos e a maior parte da turma optaram por escrever sobre si mesmo, se colocando como personagem principal, relatando situações já vivenciadas por eles ou criando histórias novas. Inspirados no livro “Diário de Pilar na Amazônia” (SILVA, 2011), que conduziu o projeto da série naquele trimestre, foi apresentada à turma a proposta de elaboração de um diário da turma. Ao se analisarem os interesses, as demandas e as necessidades pedagógicas da turma, objetivou-se mergulhar em uma viagem no cotidiano das crianças por meio da escrita.

O plano de ação foi dividido em etapas. Cada etapa utilizou o quantitativo de aulas necessárias para que fosse cumprida a proposta. Vale acrescentar que cada aula teve duração de cinquenta minutos.

- Etapa 1 (duas aulas): contato com o tipo de escrita diário;
- Etapa 2 (duas aulas): atividade piloto;
- Etapa 3: apresentação da pesquisa aos responsáveis;
- Etapa 4 (uma aula): lançamento da proposta de produção textual do diário à turma;

- Etapa 5 (início de cada aula duas vezes na semana): retorno do diário;
- Etapa 6 (uma aula): confecção da capa do diário de forma coletiva;
- Etapa 7 (uma aula): aplicação de questionário avaliativo sobre a atividade desenvolvida.

A etapa 1 foi um momento de introdução do tema chamado de “contato com o gênero”. É importante recordar que a turma estava fazendo a leitura do livro “Diário de Pilar na Amazônia” e a professora-pesquisadora estava também elaborando o diário de bordo dos passeios que o 3º ano fez ao longo do ano. Algumas perguntas introduziram a conversa: “O que esses diários têm em comum? Como é um diário? É igual a uma poesia? É igual a uma história em quadrinhos? Alguém tem diário? Já viram um diário pessoal? Houve uma conversa sobre as funções sociais que o diário pode ter (registro de memórias e apresentação de uma viagem, por exemplo). Foi feita ainda a leitura do livro “A vida selvagem: diário de uma aventura” (RUEDA, 2013) (imagem 1) e foram assinaladas oralmente as características da escrita em diário.

Figura 1. Professora faz a leitura do livro "A vida selvagem: diário de uma aventura" para a turma



A autora, 2019

A etapa 2 foi uma continuidade da etapa 1. Foi proposta à turma uma atividade piloto para que os alunos compreendessem na prática como é a escrita de um diário (imagem 2). Tratava-se de fazer uma página do diário relatando uma aventura vivida. Foi entregue uma folha própria (apêndice A) que tinha espaço pautado para a escrita e

espaço em branco para o desenho. A proposta seguiu a seguinte premissa: “Estamos lendo o livro "Diário de Pilar na Amazônia", que conta várias aventuras que Pilar vive com seus amigos. Agora é a sua vez! Como em um diário pessoal, escreva uma aventura que você já viveu. Não esqueça de colocar como você se sentiu e o que pensou sobre o acontecimento.” Durante a atividade, a professora ficou disponível para tirar dúvidas e auxiliar no que fosse necessário, incentivando e motivando a escrita. No final da atividade, foi aberto espaço para quem quisesse ler o texto para os colegas em voz alta. Alguns alunos demonstraram interesse em compartilhar sua escrita e leram o texto para turma.

Figura 2. Alunos escrevendo suas narrativas



A autora, 2019

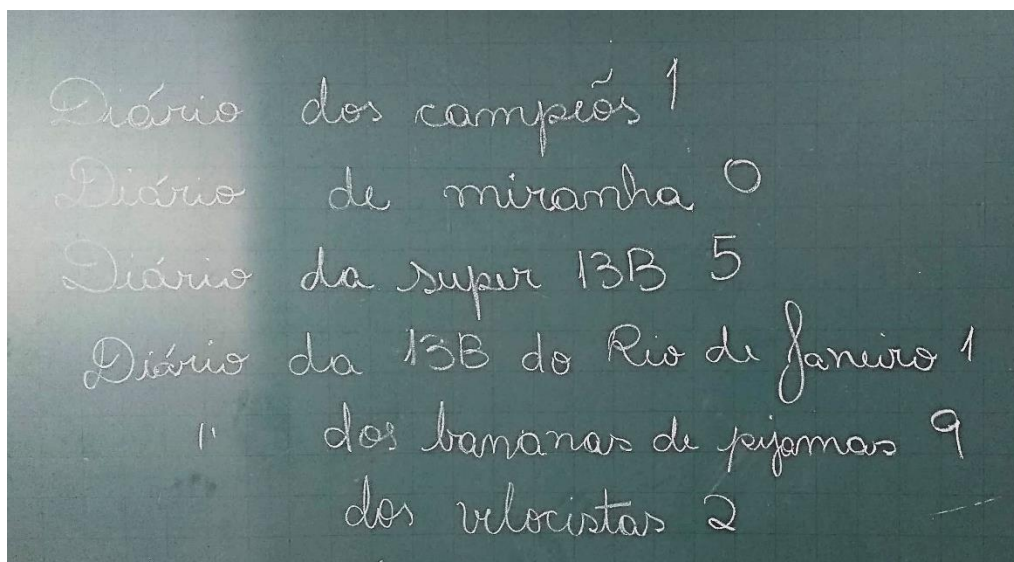
Na etapa 3, a proposta de intervenção pedagógica foi apresentada aos responsáveis legais das crianças em uma reunião realizada na escola coparticipante. Nela, esclareceu-se que a participação na pesquisa (coleta e análise dos dados) seria feita de forma voluntária e consentida, não acarretando ônus ao processo de ensino/aprendizagem a não participação. Nesse momento, houve a oportunidade para tirarem dúvidas sobre a proposta apresentada.

A etapa 4 foi marcada por propor aos estudantes a produção textual do diário da turma. Foi informado que a atividade se tratava de levar o diário para casa e fazer uma escrita pessoal a partir de narrativas do cotidiano. A turma recebeu as seguintes

orientações: “Vocês passarão alguns dias com o diário, cada aluno por vez. Poderão escrever sobre os acontecimentos do dia a dia, o que está pensando, como está se sentindo e o que mais desejar relatar. Poderá usar quantas folhas precisar. E além de escrever poderá desenhar e fazer colagens”. Vale acrescentar que foi estabelecido que essa atividade não influenciaria no processo avaliativo da turma em nenhum momento e nesse momento a professora se prontificou a esclarecer possíveis dúvidas.

Após o entendimento da atividade, partiu-se para o momento de se criar o nome para o diário da turma. Alguns alunos deram sugestões de nomes que foram anotados no quadro em forma de lista. Para a escolha do nome, a turma sugeriu fazer uma votação, dessa forma, a professora falou em voz alta um nome da lista por vez e os alunos levantavam o braço na opção escolhida. O quantitativo de votos era anotado ao lado da opção no quadro (imagem 3). Nessa etapa também foi explicado que a cada terça-feira e sexta-feira um aluno seria sorteado para levar para casa uma pasta com as folhas próprias do diário (apêndice A) e uma ficha (apêndice B) que continham as informações da atividade e uma tabela com o nome do estudante, data da retirada do diário e data do retorno. O aluno sorteado também levava em sua agenda um bilhete (apêndice C) que informava a proposta da atividade à sua família.

Figura 3. Votação do nome do diário



A autora, 2019

A etapa 5 teve duração de dois meses e meio. Foi marcada pelos retornos do diário. A cada retorno o aluno era convidado a ler, mostrar ou contar para a turma o que tinha escrito. As folhas preenchidas eram recolhidas e novas folhas eram colocadas na

pasta caso fosse necessário. Fazia-se o sorteio, a ficha era preenchida e a criança levava o bilhete explicativo na agenda e a pasta com o diário. Assim, a cada retorno (terças-feiras e sextas-feiras) este processo era refeito.

Na etapa 6, os alunos iniciaram a construção da capa do diário, pois todos já haviam levado e retornado o diário. Para isso, foi disponibilizado um pedaço de cartolina branca no tamanho A4 e apresentada a proposta de confecção da capa do diário em sala de aula. Além disso, os alunos foram informados que o diário seria exposto na III MultiMostra¹. Os alunos se organizaram na divisão de tarefas: um escreveu o título do diário em tamanho grande e cada aluno completou a capa com pequenos desenhos, montando, assim, uma produção coletiva (imagem 4).

Figura 4. Capa do diário da turma confeccionada pelos estudantes



A autora, 2019

Na etapa 7, os alunos foram convidados a responderem a um questionário autoavaliativo (apêndice D). Desse modo, seria possível levantar mais informações acerca do que os alunos pensavam sobre a atividade realizada.

¹ Evento que acontece anualmente com exposição de atividades pedagógicas realizadas pelas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

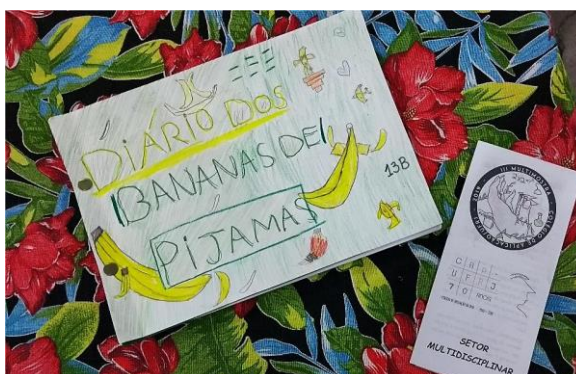
A fase seguinte foi a apresentação à comunidade escolar. O diário da turma foi exposto no final do ano letivo na III MultiMostra (imagens 5 e 6) da escola coparticipante. A professora ordenou e furou as folhas de acordo com a data crescente, colocou a capa no início e uma folha azul *color set* no final, juntando todas as folhas com bailarinas. Foi acrescentada, também, uma contracapa com um pequeno texto explicativo (apêndice E) para que os visitantes compreendessem a proposta realizada. Alunos, famílias, professores e demais funcionários da escola que participaram da exposição, tiveram a oportunidade de manusear e de ler o diário desenvolvido pela turma.

Figura 5. Detalhe do diário da turma



A autora, 2019

Figura 6. Diário da turma exposto na III MultiMostra



A autora, 2019

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Primeiros momentos

As turmas do 3º ano tinham intimidade com o livro “Diário de Pilar na Amazônia”, então foi esse o pretexto para se apresentar a proposta. Além disso, o livro “A vida selvagem – Diário de uma aventura” fez parte dos livros da roda de leitura (projeto pelo qual os alunos levam um livro por semana para casa). Assim, os dois títulos foram usados como ponto de partida para a apresentação do gênero textual que não é tão presente na infância contemporânea, mas presente e conhecida do grupo da amostra deste estudo.

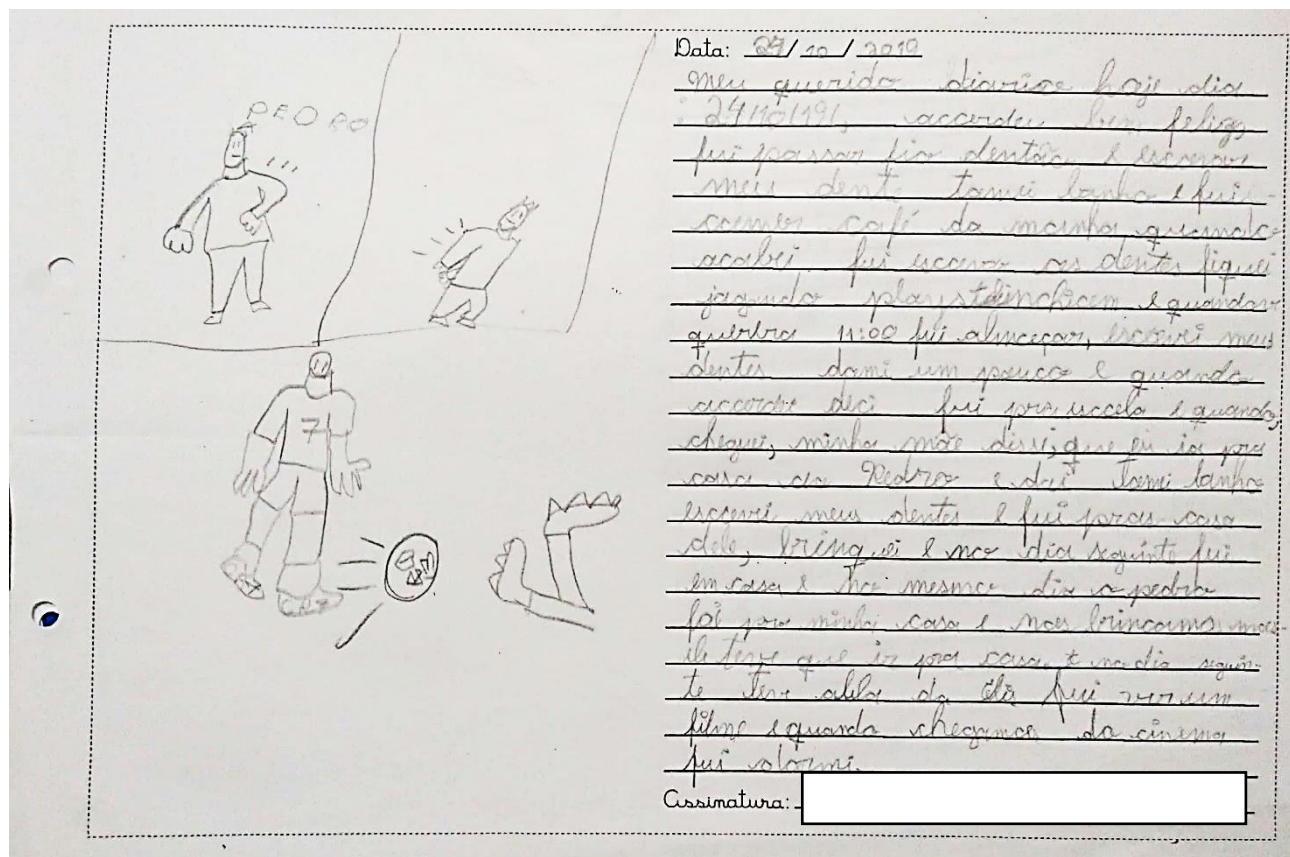
Na turma de 3º ano, na qual o projeto foi realizado, a proposta de escrita do diário ficou dividida: alguns vibraram positivamente, enquanto outros se queixaram da necessidade de escrever. Houve, então, uma conversa e firmou-se o acordo de que cada aluno ficaria de 3 a 4 dias com o diário em casa e poderia escrever e desenhar o quanto desejasse, sem a exigência da quantidade mínima ou máxima de linhas ou folhas. Além das orientações oferecidas em sala, junto com o diário, o aluno levou uma folha com orientações sobre a escrita desse gênero textual e um bilhete na agenda escolar informando à família sobre a atividade que deveria ser realizada em casa.

Foi lançada a proposta de se criar um nome para o diário da turma. Surgiram vários nomes que foram listados no quadro. Em seguida, abriu-se uma votação para a escolha do nome do diário. O nome mais votado foi “Diário dos Bananas de Pijamas”. A escolha do nome foi significativa para que os alunos criassem intimidade e identificação com o diário, o que, de fato, ocorreu. A turma não o referenciava como o diário da turma e sim como “Diário dos Bananas de Pijamas”.

Iniciou-se a atividade de escrita do diário da turma e a cada retorno do diário era feita a leitura e a mostra de desenhos e colagens. Alguns queriam ler, já outros tinham vergonha, mas a própria turma encorajava uns aos outros. Aos poucos foi se desenvolvendo, com a mediação da professora, uma postura respeitosa em relação à escrita e à leitura dos colegas. Em determinado momento, houve um desconforto acerca da narrativa de um aluno. Nesse episódio a criança escreveu pormenores da sua rotina (imagem 7), como “acordei e escovei os dentes” repetidamente, algumas crianças comentaram que “isso todo mundo faz, não precisa escrever”. A professora sinalizou que a escrita era individual e cada um escolheria o que desejasse registrar no diário e,

ainda, esclareceu a importância de se escutar a leitura do outro e respeitar a sua escrita que tem significado especial para ele. Esta mediação foi fundamental para que o respeito entre os alunos se mantivesse.

Figura 7. Página do diário da turma



A autora, 2019

No momento da criação escrita não houve uma intervenção com a finalidade de se realizar correção gramatical dos textos. Não houve interesse inicial em sinalizar o “certo ou errado” gramaticalmente, mas incentivar o registro por meio da escrita de narrações cotidianas. A ideia era que os alunos se sentissem livres para escrever. Possíveis apontamentos e necessidade de intervenção de cunho gramatical poderiam ser feitos em outro momento, como um desdobramento da atividade do diário se houvesse a intenção. Conforme aponta Faraco (2006), o estudo de conteúdos gramaticais, nessa perspectiva, faz sentido, pois é feito de forma contextualizada e funcional.

[...] problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma padrão; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para eles se familiarizarem com aquelas práticas

6.2 Reflexões sobre a escrita do diário e gênero feminino e masculino

A escrita do diário historicamente e culturalmente está ligada ao feminino. As meninas cultivavam e são, em algumas culturas, incentivadas a escrita de seus relatos pessoais e de segredos em cadernos em que somente elas têm acesso. É observado, portanto, que esse tipo de texto está intimamente ligado ao gênero feminino. De tal forma que, ao levar à turma a proposta de escrita de um diário, certo grupo de meninos, cerca de 4 alunos, reclamou inicialmente, fazendo um sonoro “ahhhh” e “ah, não professora”, ao fazer esse tipo de escrita. Falavam que escrever diário é “coisa de menina”. Cabe ressaltar que este grupo de meninos apresentava comportamentos socialmente atribuídos ao gênero masculino, como uso da força nas brincadeiras (por exemplo, “brincar de brigar”), empurrar o colega que discordasse da sua opinião, uso de palavrões, apesar de não ser comum esse linguajar na sala de aula.

Vale acrescentar que fazer um diário não é apenas escrever uma narrativa de um relato ou de um fato, mas também o registro de emoções e sentimentos relacionados ao fato ocorrido e à reflexão pessoal sobre isso. Culturalmente, o gênero masculino é pouco incentivado a falar sobre seus sentimentos e emoções. Pelo contrário, a fala sensível e emotiva de meninos e homens é pouco valorizada em nossa sociedade. Um bom exemplo é a frase popular “homem não chora” que expressa bem o julgamento negativo da sociedade em relação ao fato de o homem externar as emoções. É importante, quiçá urgente, desconstruir a ideia de que o masculino não fala de sentimentos e emoções. A escrita do diário proporcionou a alguns meninos essa iniciativa, já outros mostraram-se resistentes à proposta. Mesmo com pouca idade, cerca de 9 a 10 anos, percebe-se grande influência de uma sociedade que se apresenta com características machistas que desde muito cedo “moldam” os modos de “ser homem”.

A respeito de questões de gênero, foi analisada a relação entre a média do número de páginas escritas no diário da turma entre meninos e meninas. No entanto, apesar das marcas culturais de gênero presentes na fala de alguns meninos, esta marca não aparece quando é feita uma média do número de folhas utilizadas por meninos e meninas. Na turma havia 10 meninos e 8 meninas. Todos participaram da atividade com uma média de escrita de 2,2 páginas/menino e 1,5 página/menina. Esses dados apontam que o discurso inicial de certo grupo de meninos da turma não satisfatório à proposta de escrita do diário não interferiu na participação deste grupo.

6.3 O diário da turma

Na reunião de pais foi apresentada a proposta aos responsáveis, explicações sobre a produção coletiva do diário da turma. As famílias apoiaram a atividade e ninguém se opôs a proposta. No entanto, a mãe de um aluno disse que ficou apreensiva com a proposta da confecção do diário da turma, porque tinha receio de seu filho se recusar a escrever. O aluno é um menino que apesar de ter a emoção à flor da pele, tem os traços bem definidos de uma personalidade masculinizada. Ele foi uma das crianças que demonstrou insatisfação na confecção do diário. No entanto, com suporte de sua mãe ele foi uma das crianças que conseguiu mergulhar na proposta de fato e demonstrou autenticidade em sua escrita e também não só na escrita, mas também na colagem de desenhos, como podemos ver nas imagens 10, 11 e 12.

Figura 10. Página do diário da turma

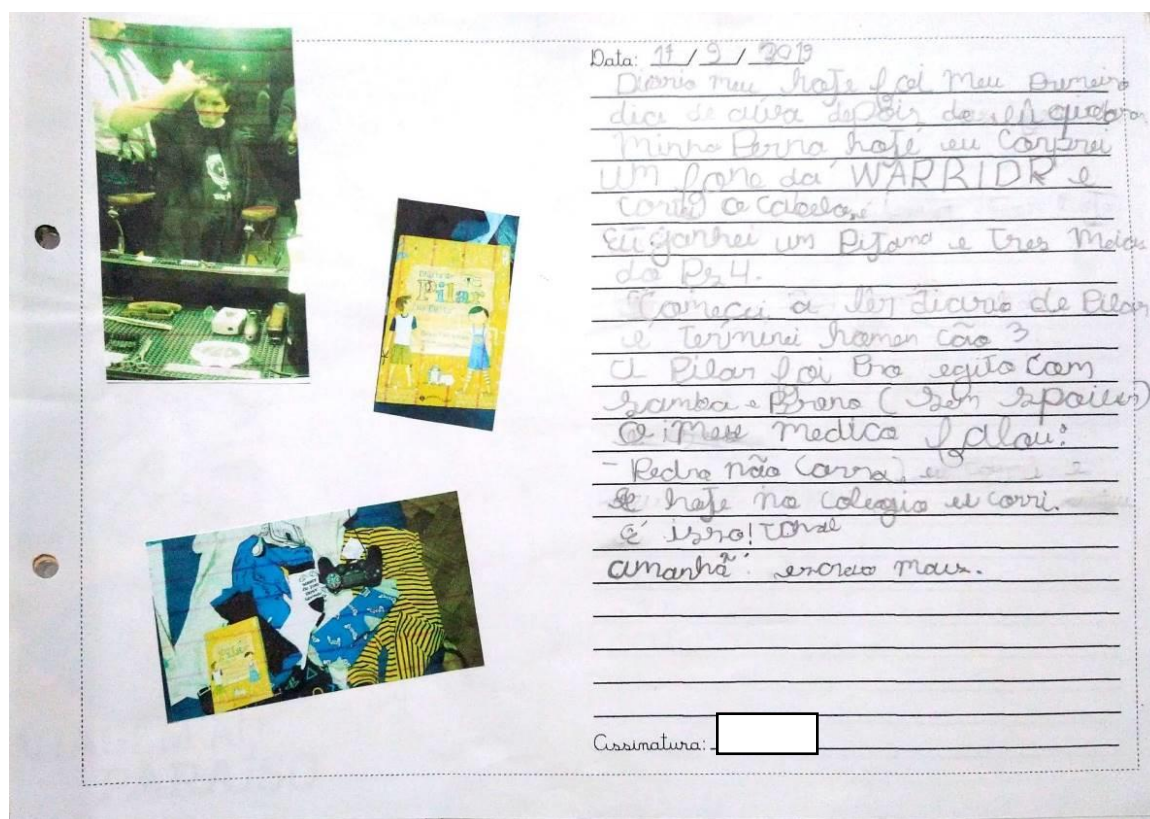


Figura 11. Página do diário da turma

Data: 12/9/19

Quarta-feira

Hoje eu fui, com minha mãe e minha irmã, ao parque de diversões. Lá, eu vi um brinquedo chamado máquina de neve. Eu fiquei muito feliz porque eu gosto muito de brincar com a neve. Eu também vi um brinquedo chamado boneco de neve. Eu gostei muito dele. Eu também vi um brinquedo chamado boneco de neve. Eu gostei muito dele. Eu também vi um brinquedo chamado boneco de neve. Eu gostei muito dele.

Hoje eu também fiz um bolo e fiz um gelado. Mas não deu para comer.

Eu e minha mãe fizemos um boneco de neve. Eu gostei muito dele. Eu também fiz um boneco de neve. Eu gostei muito dele.

até amanhã.

Assinatura:

A autora, 2019

Figura 12. Página do diário da turma

Data: 19/2/19

Quarta-feira

Eu vou ao parque de diversões e lá, eu vi um brinquedo chamado máquina de neve. Eu fiquei muito feliz porque eu gosto muito de brincar com a neve. Eu também vi um brinquedo chamado boneco de neve. Eu gostei muito dele. Eu também vi um brinquedo chamado boneco de neve. Eu gostei muito dele.

Hoje eu também fiz um bolo e fiz um gelado. Mas não deu para comer.

Eu e minha mãe fizemos um boneco de neve. Eu gostei muito dele. Eu também fiz um boneco de neve. Eu gostei muito dele.

até amanhã.

Assinatura:

A autora, 2019

Apenas o aluno que foi o segundo sorteado levou o diário para casa e não fez a produção textual. Devolveu para turma sem sua produção escrita, entretanto, após o diário passar por todos os alunos, foi-lhe dada oportunidade de levar novamente o diário para casa e assim o fez. Agora que já entendendo a proposta, levou o diário para casa, porém escreveu muito objetivamente não revelando seu potencial. Em todas as outras atividades de escrita, ele apresentava uma escrita consistente com vocabulário que está para além do 3º ano, porém, no diário, não demonstrou o que, de fato, consegue realizar, como se pode observar na imagem 13. Também foi o único aluno que optou por não ler a sua escrita para turma e isto foi respeitado.

O aluno em questão era excelente, destacava-se nas atividades que realizava, cumprindo-as de forma satisfatória. Todavia, demonstrava certa fragilidade emocional. Ele costumava brincar com os meninos de colocar apelidos e fazer comentários maldosos, porém quando estes comentários lhe atingiam, desestruturava-se emocionalmente e chorava, não conseguindo lidar com a situação. Em conversa individual com a mãe desse aluno, soubemos que a criança atravessava na família, naquele momento, questões de cunho emocional e que, de fato, estavam emergindo na sala de aula. Identificamos assim, que a recusa em escrever o diário fazia sentido, pois, de fato, a escrita de diário é marcada pela narrativa do cotidiano, pela visão pessoal, íntima e pode estar carregada de emoções e sentimentos. Tal fato pode ter inibido a escrita dessa criança naquele momento.

Figura 13. Página do diário da turma

A autora, 2019

6.4 Desdobramentos da leitura do livro “Diário de Pilar na Amazônia”

A proposta nasceu da observação e inquietação da professora/pesquisadora de uma determinada turma do terceiro ano. Contudo, é importante mencionar que a proposta do diário da turma foi abraçada pelas outras professoras de português, sendo ampliada para todo o terceiro ano, contemplando, assim, três turmas.

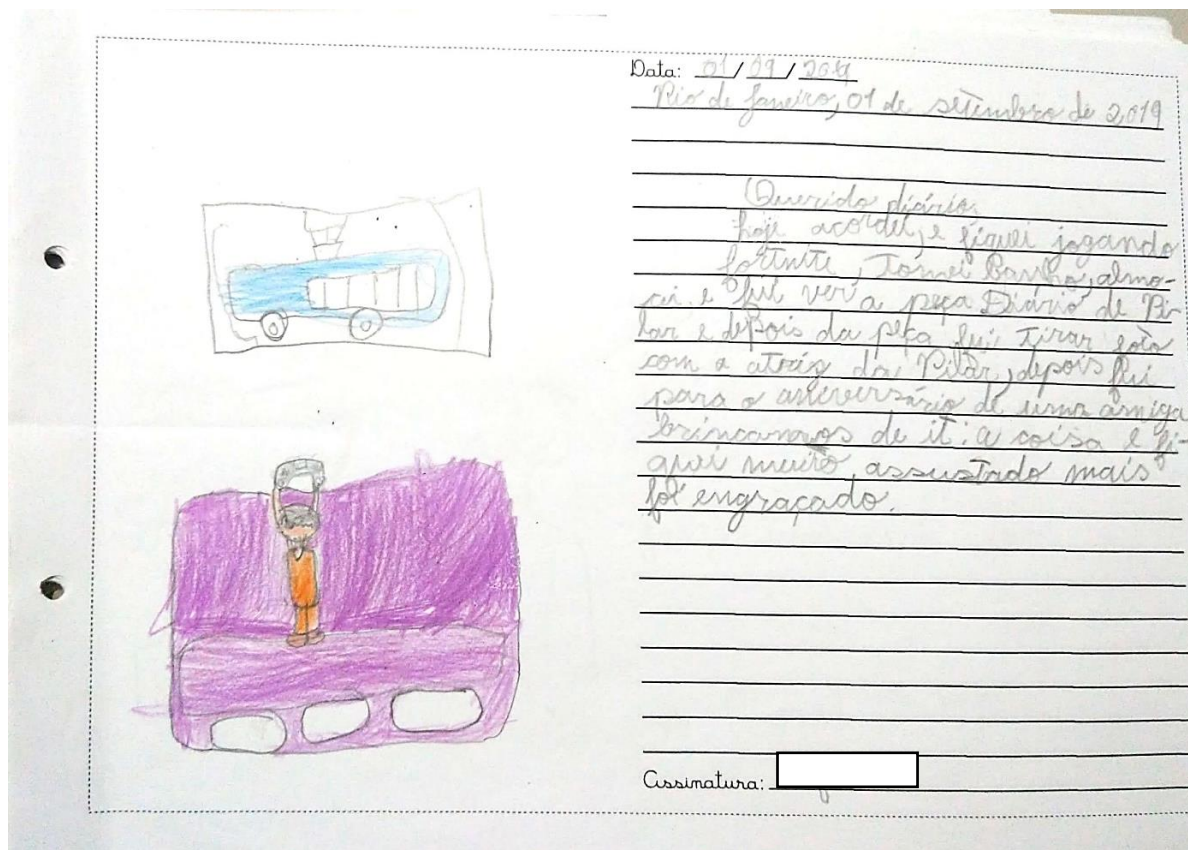
Durante a confecção do diário da turma, alguns alunos viram na televisão que a peça “Diário de Pilar na Grécia” (outro livro da mesma autora) estava novamente em cartaz no Rio de Janeiro. Ficaram entusiasmados, levaram notícia para escola e sugeriram a mim que a turma assistisse à peça. Neste ínterim, a biblioteca da escola convidou a atriz principal da peça, Miriam Freando, que representa a personagem Pilar, para uma conversa com as crianças do terceiro ano do ensino fundamental. Foi um momento único, já que as crianças despertaram aproximação e identificação com a personagem Pilar.

Tal visita também proporcionou o convite às crianças para irem à peça por um preço popular, como uma atividade extraescolar. Foi feito o convite às famílias, que se

mostraram muito interessadas em participar do evento. Assim, uma bibliotecária da escola ficou responsável por recolher os valores dos ingressos, comprá-los e fazer a distribuição. Para nossa surpresa grande parte das crianças foi em um domingo assistir à peça, que estava lotada. As professoras da turma também estavam presentes. Cada família foi responsável por levar seu filho ao teatro. Eles se divertiram, adquiriram os livros da coleção “Diário de Pilar” e as famílias compraram diferentes títulos para que as crianças pudessem fazer uma ciranda do livro entre elas após a leitura de cada livro adquirido.

Descrevo esse relato da peça, pois foi significativamente importante para algumas crianças. As próprias famílias relataram que seus filhos ficaram ainda mais entusiasmados com a leitura do livro “Diário de Pilar” após peça de teatro. Isso também foi visto dentro de sala de aula. As crianças voltaram muito entusiasmadas, pois escreveram no diário que assistiram à peça (imagem 14). A mãe de um aluno relatou que a leitura do livro “Diário de Pilar na Amazônia” incentivou muito o aluno a ler, fazer outras leituras, e leituras de narrativas mais longas como são os livros da coleção “Diário de Pilar”.

Figura 14. Página do diário da turma



Entre as idas e vindas do diário, algumas crianças começaram a escrever histórias em casa, levavam para escola e pediam para ler para turma. Sempre que isso acontecia, eu destinava um momento da aula para a leitura o que tornou o fato mais recorrente. Crianças que demonstravam timidez, passaram a ter essa iniciativa, após o início da escrita e leitura do diário da turma. Uma aluna, que não demonstrava interesse em escrever, teve a iniciativa de escrever um texto de agradecimento ao professor do setor de Orientação Educacional que acompanhava a turma. Além disso, pediu para lê-lo para a turma com a presença desse professor.

Abrir espaço para as leituras de seus textos, por meio da atividade do diário da turma, foi uma atitude motivadora para que algumas crianças escrevessem para além do diário. Um aluno escreveu e levou suas histórias para a turma por iniciativa própria mais de uma vez. E a cada vez que chegava na sala com uma história autoral nova, a professora-pesquisadora solicitava para ler para a turma e este espaço era aberto. Outro aluno relatou também que estava fazendo um diário pessoal em casa. Deste modo, percebemos que a escrita de narrativas próprias de forma livre pode ter repercutido na motivação à escrita desses alunos. A partir da escrita do diário, os alunos foram apresentados ao gênero textual narrativo e, percebendo sua função comunicativa, foram capazes de empregar este gênero em outros momentos, conforme aborda Bakhtin (1997).

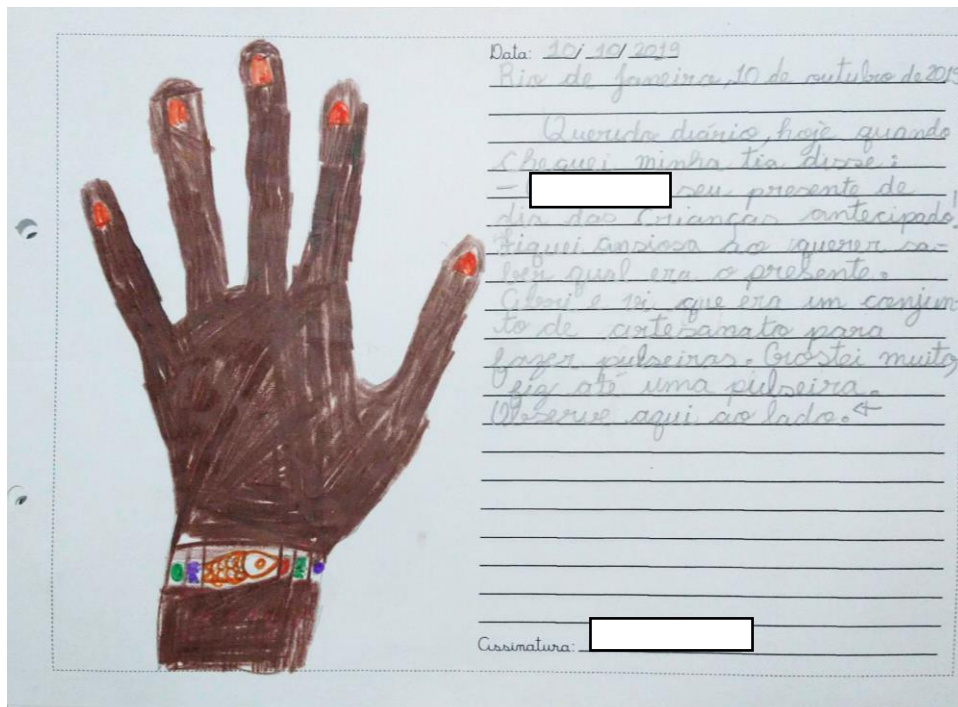
A partir da escrita e leitura do diário da turma, tais alunos apreenderam que a escrita tem função comunicativa, seja escrever para outros lerem seja para escrever para si mesmo. A função social da escrita se faz presente nas práticas relatadas por esses alunos. Perceberam a função social da escrita, sua presença e importância em situações reais. Na perspectiva da aprendizagem significativa, apresentada por Ausubel (1980), essas produções textuais fazem sentido para as crianças, pois partem de conhecimentos que são seus e vão ampliando para outros campos, compreendendo de forma pragmática o porquê de escrever.

6.5 Conteúdo das narrativas cotidianas

Em relação ao conteúdo da escrita, as crianças compreenderam bem a proposta de escrever narrativas de seus cotidianos. Relataram suas rotinas, escrevendo o que

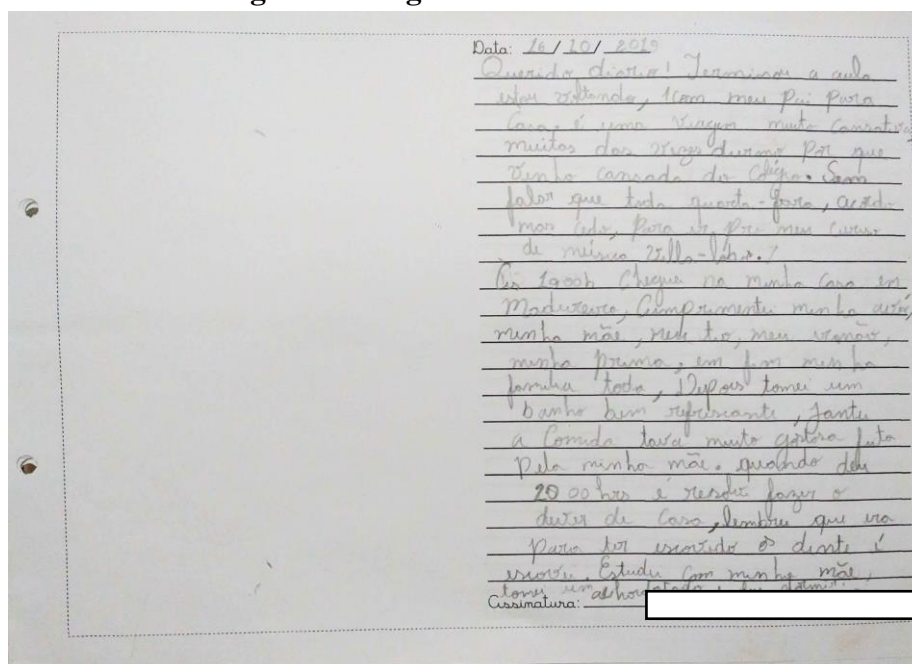
fizeram, algumas deram um passo a mais e expressaram suas opiniões pessoais e o como se sentiram diante do fato registrado. Veja as imagens 15 e 16.

Figura 15. Página do diário da turma



A autora, 2019

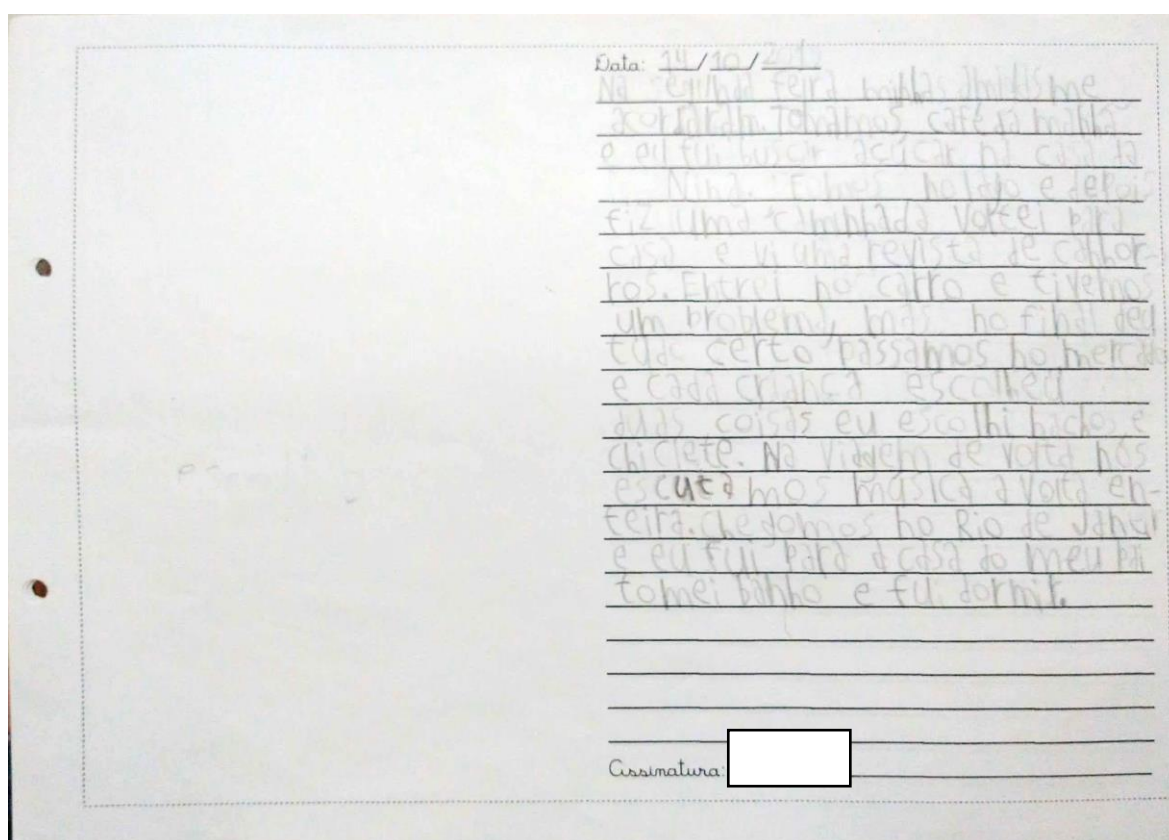
Figura 16. Página do diário da turma



A autora, 2019

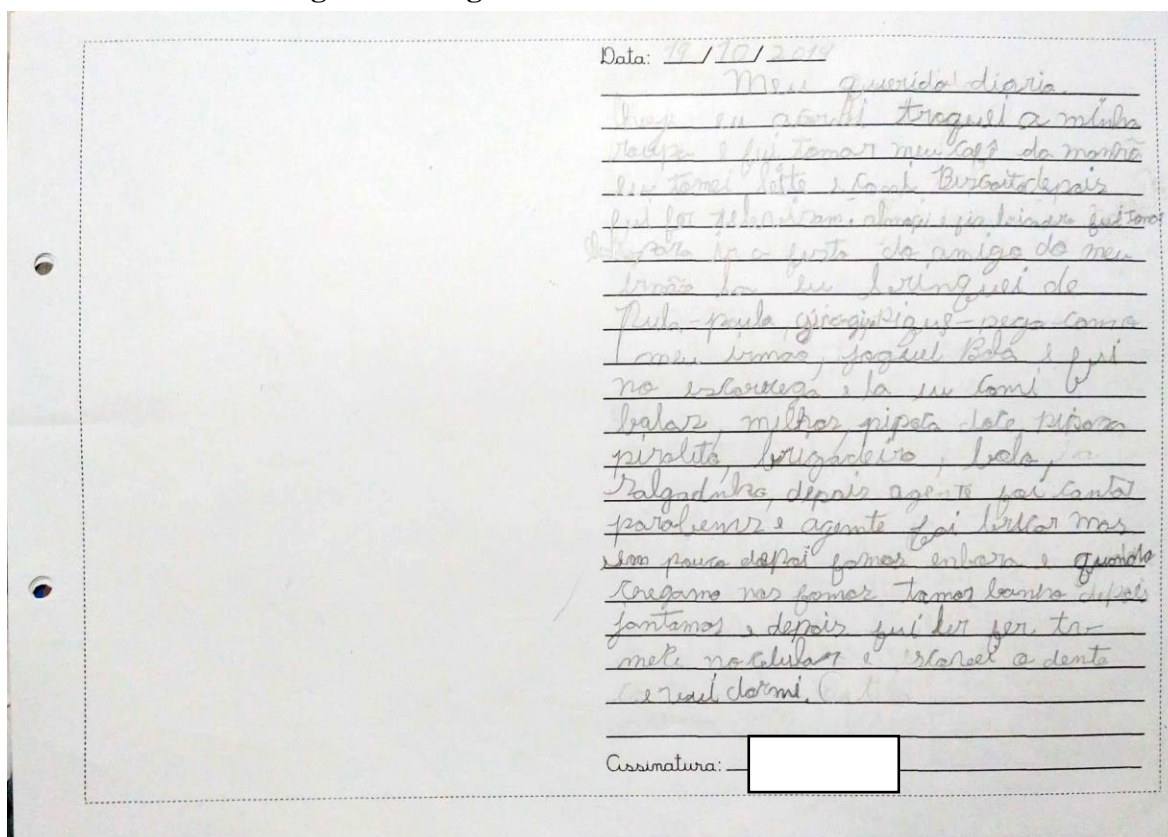
Além disso, todas as crianças, sem exceção, escreveram com encadeamento de ideias, que expressavam uma continuidade de sua rotina de forma cronológica. É possível perceber nas imagens 17 e 18 o percurso de escrita de dois alunos. Ambos iniciam com o relato da manhã, (acordar e tomar café da manhã), relatam as atividades do dia e finalizam o texto com a rotina da noite (tomar banho e dormir). De modo geral, as crianças da turma seguiram essa estrutura de escrita.

Figura 17. Página do diário da turma



A autora, 2019

Figura 18. Página do diário da turma



A autora, 2019

Alguns alunos incluíram em seus textos fatos ocorridos na escola, tomando o cuidado para não esquecer de relatar nada, como podemos ver nas imagens 19 e 20. No final de seu texto, o aluno retoma a uma parte da rotina escolar a qual tinha esquecido de escrever.

Figura 19. Página do diário da turma

Data: 23/10/2019
 Diário da turma

Eu acordar e me levantei para ir
 para a escola. E estava muito
 gostoso. Eu fui para o meu
 programa favorito, quando dei
 10:10 eu fui tomar banho e depois
 almocei e me dirigi para ir
 a escola.

Às 11:20 eu entrei na sala
 que eu vou para a escola. No co-
 mênho eu conversei com
 os meus amigos. Quando chegou
 na escola eu fui jogar bola
 no pátio da escola. Hoje eu levei
 minha bola para eu jogar com
 meus amigos na quadra.

Na aula de português
 descolni que iria ler o diário
 da turma. Eu fiquei muito sur-
 preso, não esperava que seria eu.

Assinatura:

A autora, 2019

Figura 20. Página do diário da turma

Data: 23/10/2019
 Diário da turma

Eu esqueci de contar
 que na aula de arte fiz jogos
 geométricos.

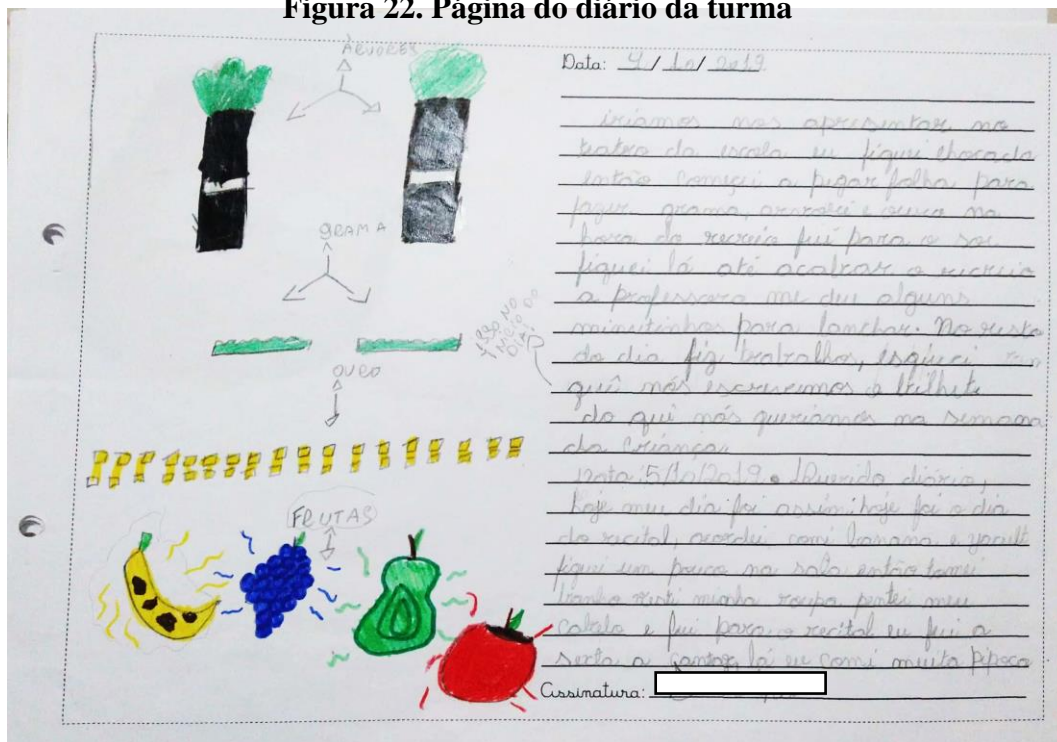
durante o recreio jogamos
 futebol mas foi pouco tempo,
 queria ter jogado mais.

E depois do recreio nós
 fomos a aula de música.

Assinatura:

A autora, 2019

Figura 22. Página do diário da turma






A autora, 2019

6.6 Autoavaliação

Depois do diário finalizado, quando todos os alunos já tinham levado o diário para casa e registrado suas narrativas do cotidiano, foi entregue a cada um deles uma autoavaliação composta de três perguntas a respeito da atividade do diário da turma. De acordo com as instruções, deveriam responder da forma mais sincera possível, colocar a opinião própria, já que as respostas não influenciariam na avaliação. Além disso, os alunos não precisavam se identificar na avaliação. As perguntas eram: “Do que você gostou?”, “O que não foi legal?” e “O que poderia ser diferente?”. As dezoito crianças que participaram da atividade responderam a autoavaliação. Na tabela 1 estão todas as respostas na íntegra.

Tabela 1. Autoavaliação

O que você gostou? 	O que não foi legal? 	O que poderia ser diferente? 
Eu gostei de escrever a minha vida!	Escrever muita coisa!	O nome
De colocar coisas engraçadas.	Ter que escrever.	Uma aula de vídeo game.
Eu gostei de quando a gente lia para a turma	Não gostei de quando pessoas ficavam <i>zuando</i> o trabalho.	As pessoas poderiam ter mais respeito com as outras.
Eu gostei da capa que estamos fazendo pro Bananas de Pijamas	Eu não gostei do título	Eu achei que a professora não concordasse com sorteio.
Eu gostei de quando eu terminei.	Que eu não consegui desenhar.	O tempo de fazer.
Eu gostei porque é legal.	Eu contar da minha vida.	Não contar da nossa vida.
Eu não gostei de nada porque eu parei de fazer o que estava fazendo para escrever o diário.	Nada porque eu escrevi.	A gente contar e não escrever.
Eu mais gostei de escrever.	Eu gostei de tudo porque eu gosto de escrever diário.	NADA
Ouvir os colegas lerem.	Falar da minha vida!	Tudo
De quando os meus colegas leram.	Escrever.	Só desenho.
De nada porque eu tinha que estudar para prova.	Ter que escrever o diário	Ter que escrever pouco e desenhar mais.
Eu gostei de ouvir meus colegas contando como foi o dia deles.	A professora ter deixado um aluno trocar sua vez com o outro.	O que poderia ser diferente a professora não ter deixado um colega passar sua vez para outro aluno.
De fazer o desenho do diário.	Eu gostei de tudo porque eu adoro escrever diários.	Nós poderíamos ter mais dias para fazer.
De me apresentar e desenhar.	Escrever é chato.	A gente poderia escrever menos.
Nada, porque teve que escrever.	Tudo, porque tive que não jogar vídeo game.	Nada, porque é muito chato.
Tudo, porque a gente pode falar o que aconteceu sobre mim.	Nada.	Nada.
Nada. Porque foi chato.	Tudo, porque eu tive que parar de jogar videogame para escrever.	Nada, porque tudo é chato.
Eu gostei de desenhar o selo.	Nada.	Que fosse só de desenhar.

Em relação à primeira pergunta - "Do que você gostou?" - quatro alunos relataram que gostaram de escrever, quatro crianças apontaram que do que mais gostaram foi ler ou escutar os colegas lerem o que tinham feito. Quatro crianças escreveram que gostaram mais de desenhar; três crianças informaram que gostaram de outras partes do processo de construção do diário e três informaram que não gostaram de nada. Ao analisar as respostas, observou-se que das dezoito crianças apenas três informaram que não gostaram da atividade. Desses três alunos, dois foram enfáticos ao dizer que não gostaram de escrever.

Já com relação às respostas da pergunta "O que não foi legal?", uma criança não gostou, porque não conseguiu desenhar, dois alunos informaram não gostar de falar da própria vida, três crianças não gostaram de outras partes do processo coletivo de construção do diário, dois alunos escreveram que deixaram de jogar videogame para fazer o diário, seis alunos informaram que não foi legal ter de escrever. Já dois alunos disseram que gostaram de tudo, porque gostam de escrever em diário e duas crianças informaram que não mudariam nada.

Por fim, em "O que poderia ser diferente?" as crianças teceram considerações sobre o que gostariam de mudar na atividade proposta. Duas crianças informaram que não mudariam nada, duas também escreveram que não mudariam nada, mas o motivo é porque teriam considerado "tudo muito chato"; outra disse que mudaria tudo, seis alunos fariam alterações em etapas na construção coletiva do diário, uma criança respondeu "não contar da vida", outras cinco relataram ter de escrever menos ou só desenhar ou só contar e uma criança faz uma outra proposta de aula.

Vale observar que das 34 páginas escritas no diário, 16 estavam com desenhos ou colagens. Por algum motivo, não abordado pelos alunos, optaram por não desenhar. Quando indagados, no momento da apresentação oral, sobre o fato de não terem desenhado, respondiam "não quis". Já sobre a apresentação oral, de fato, foi um momento esperado pela maioria dos alunos ao retornar a aula com o diário escrito. Outros alunos, inclusive, cobravam a professora por esse momento, que era feito costumeiramente no início da aula. A seguir são apresentadas algumas fotos das apresentações (imagens 23, 24, 25 e 26).

Figura 23. Aluno lendo seus escritos do diário da turma enquanto outro aluno observa as imagens



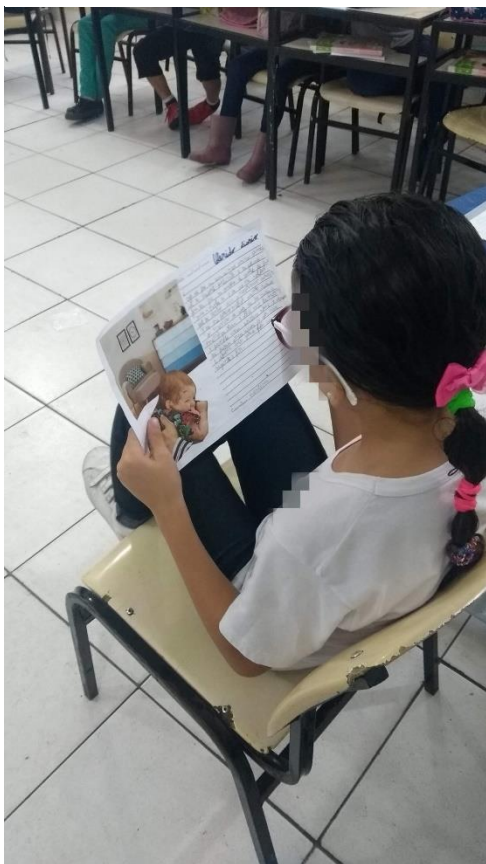
A autora, 2019

Figura 24. Duas alunas apresentam, cada uma, seus escritos no diário



A autora, 2019

Figura 25. Aluna lê para a turma o que escreveu no diário da turma



A autora, 2019

Figura 26. Aluna mostra para a colega as colagens que fez no diário da turma



A autora, 2019

É importante notar que, na autoavaliação de dois alunos aparece o questionamento sobre o posicionamento da professora: “Eu achei que a professora não concordasse com sorteio.” e “O que poderia ser diferente a professora não ter deixado um colega passar sua vez para outro aluno.” Esse fato diz respeito a um momento de sorteio no qual a criança sorteada já estava participando da atividade proposta pelo setor de orientação educacional (SOE) na qual o aluno levava um caderno para casa onde deveria fazer registros. Foi entendido pela professora que fazer o registro no diário da turma concomitantemente seria uma sobrecarga de atividades o que poderia prejudicar ambas as atividades. Então, foi feito novo sorteio, porém, mesmo após o esclarecimento à turma, alguns alunos não concordaram e expressaram sua insatisfação na autoavaliação.

As respostas presentes nas autoavaliações indicam, de modo geral, que o ato de escrever é uma questão presente na turma. Um terço da turma fez referência direta à insatisfação de ter de escrever ao responder “o que não foi legal”. Esta constatação

retoma a observação inicial feita pela professora ao propor a atividade. No entanto, oito crianças apontaram que escrever e ler foram os momentos que mais gostaram de todo o processo de construção do diário.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou uma proposta de intervenção pedagógica a partir de uma demanda latente da turma. A escrita do diário da turma, inicialmente, se mostrou como uma proposta potente, tendo em vista que os estudantes já haviam sinalizado o interesse em escrever sobre si mesmos.

Escrever pode ser algo angustiante para alguns alunos, pois não basta colocar palavras no papel, é necessário que elas juntas façam sentido. Para isso, faz-se necessário um momento anterior à palavra, no qual o escritor irá pensar no que escrever. É exatamente nesse ponto que está o maior desafio, já que ao escrever o aluno/autor expõe seus pensamentos e suas limitações aos leitores.

A proposta de escrita do cotidiano buscou favorecer também esse momento anterior à escrita, tendo em vista que o aluno já teria em mente o que escreveria. Devemos lembrar que a proposta foi desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, são crianças que estão dando seus primeiros passos como escritores. A turma embarcou na proposta e realizou a atividade com envolvimento e dedicação, resultando em escritas autorais.

Apesar de todos os alunos terem participado da atividade, alguns demonstraram insatisfação ao ato de escrever, como demonstra a autoavaliação realizada no final da atividade. No entanto, conhecimentos outros puderam ser desenvolvidos como escritas autorais que partiram de desejos individuais dos alunos e o interesse de ler seus escritos para a turma. Foi necessário que a professora dedicasse um tempo de sua aula aos alunos que traziam essas demandas. A partir da abertura desse espaço, mais alunos se manifestaram com a escrita de histórias em casa e a sua leitura para a turma.

Esses casos começaram a aparecer depois do início da atividade do diário da turma, o que se leva a acreditar que tal tarefa inaugurou um espaço de escrita livre com a possibilidade de dividi-la com os colegas da turma. Verificamos, assim, que a função social da escrita por meio da aprendizagem significativa foi garantida e o protagonismo discente também foi privilegiado.

Nesse sentido, espera-se que este produto possa inspirar e contribuir para que professores tenham mais subsídios, com a possibilidade de adaptação, de acordo com outras realidades. Dessa forma, que possa incentivar práticas contextualizadas de produção textual, visando à ampliação da escrita dos alunos, à aprendizagem significativa e ao protagonismo discente por meio da escrita de suas próprias narrativas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Acessado em 15 de setembro de 2019. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**. Vol. 4, n.1, p.15-26, jan/abr 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUIMARÃES, Rosângela de Abreu. **A produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da leitura de obras da literatura infantil**. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

MOUSINHO, Renata.; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; SANTOS, Gladis dos. **Brincando com a Linguagem - Da Língua Oral à Língua Escrita**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Instituto ABCD, 2018.

MOUSINHO, Renata.; CORREA, Jane; OLIVEIRA, Rosinda. **Brincando com a Linguagem - Fluência e Compreensão de Leitura**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Instituto ABCD, 2019.

RUEDA, Claudia. **A Vida Selvagem - Diário de uma Aventura**. São Paulo: MOV Palavras, 2013.

SILVA, Flavia Lins e. **Diário de Pilar na Amazônia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. *Presença pedagógica*. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986, p.47-72

APÊNDICE C – COMUNICADO À FAMÍLIA

Prezados responsáveis,

Nos 2º e 3º trimestres, as turmas do 3º ano leram “Diário de Pilar na Amazônia” e farão a leitura de “Diário de Pilar na África”. No livro, Pilar nos conta suas aventuras vividas com o amigo Breno e o gatinho Samba.

Agora é a vez da turma construir seu próprio diário!

O(a) _____ aluno(a)

está levando para casa a pasta com as folhas do diário. Nela também estão as orientações necessárias. Deverá ser devolvida dia _____.

Atenciosamente,
Equipe de professores do 3º ano

APÊNDICE D – AUTOAVALIAÇÃO

Sobre a atividade do diário da turma, responda no quadro abaixo:

O que você gostou? 	O que não foi legal? 	O que poderia ser diferente? 

APÊNDICE E – FOLHA DE APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DA TURMA

Inspirados pelos livros “Diário de Pilar na Amazônia” e “Diário de Pilar na África”, dos quais o 3º ano fez a leitura no segundo e terceiro trimestres de 2019, as turmas do 3º ano fizeram seus diários coletivos. O diário é um instrumento de produção de cultura utilizado no mundo inteiro, que serve para registrar as experiências cotidianas, situando-as no tempo.

Assim, objetivou-se mergulhar em uma viagem no cotidiano das crianças, por meio da escrita de suas narrativas pessoais, relatando sobre os acontecimentos do dia a dia, o que pensou e sentiu. Cada criança levou o diário de sua turma para casa a fim de produzir uma escrita pessoal dos dias que permaneceu com ele e a cada retorno do diário, o aluno poderia ler, mostrar ou contar para a turma o que escreveu. A turma também escolheu um nome para o diário, aumentando sua identificação com o mesmo, e produziu a capa. Assim como Pilar, cada turma registrou suas aventuras cotidianas e compartilhou seus escritos.