

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG

PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VALDENÍ VENCESLAU BEVENUTO

**LETRAMENTOS, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A PRÁTICA
ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE APRENDIZAGEM**

GARANHUNS - PE

2019

VALDENÍ VENCESLAU BEVENUTO

**LETRAMENTOS, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A PRÁTICA
ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao PROFLETRAS -
Mestrado Profissional em Letras, Universidade
Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade
Acadêmica de Garanhuns - UAG, como requisito da
etapa final para obtenção do grau de mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Dra. Marlene Maria Ogliari.

GARANHUNS – PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B5711 Bevenuto, Valdenii Venceslau
Letramentos, interacionismo sociodiscursivo e a prática escrita do gênero textual diário de aprendizagem /
Valdenii Venceslau Bevenuto. - 2019.
122 f. : il.

Orientadora: Marlene Maria Ogliari.
Inclui referências e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), Garanhuns, 2019.

1. Letramentos. 2. Gênero textual. 3. Diário de Aprendizagem. I. Ogliari, Marlene Maria, orient. II. Título

CDD 410

VALDENÍ VENCESLAU BEVENUTO

**LETRAMENTOS, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A PRÁTICA
ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 06/11/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Maria Ogliari - ORIENTADORA
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAG

Profa. Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE/UAST

Dedico este estudo aos meus primeiros professores e professoras da Escola Pé no Chão, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Galdino Pires Ferreira, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Desembargador Boto de Menezes e da Escola Estadual Dom Moisés Coelho, todas no município de Cajazeiras-PE. Aos homens e mulheres solidárias e de fé que apareceram em minha vida e que me fizeram continuar no caminho que sempre almejei. A meu irmão Valderi (*in memoriam*) por ser, nos primeiros anos de minha vida, a pessoa que eu queria ser um dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder discernimento na caminhada.

À professora Dra. Marlene Maria Ogliari pela orientação concedida durante todo o percurso de construção da dissertação, pela compreensão nos momentos árdios e pela dedicação passo a passo na minha formação, desde o início do Mestrado.

À professora Dra. Juliene da Silva Barros Gomes, quem primeiro me despertou para observar, na minha ação pedagógica, o objeto da pesquisa.

Ao professor Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva e às professoras Dra. Thaís Ludmila da Silva Ranieri e Dra. Morgana Soares da Silva, e aos demais professores por terem sido incansáveis na dedicação de nos ofertar, durante o Mestrado PROFLETRAS/UFRPE/UAG, uma formação de qualidade.

Aos companheiros de estudo de Mestrado por serem mais do que colegas e de nos momentos de desânimos nos ajudar a erguer a cabeça.

Aos colegas de trabalho pela compreensão e pelos incentivos.

À Secretaria Municipal de Educação do município em que exerço o magistério por ter me dado o apoio necessário e que eu precisava, durante todo o desenvolvimento deste curso de Mestrado.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro que possibilitou a realização desse sonho.

À meus familiares, esposa, amigos e alunos.

Àqueles que contribuíram de uma forma ou de outra para mais esta fase de minha vida.

Enfim, a todos minha gratidão.

...entrar no universo de letramento escolar – uma das esferas sociais mais importantes da vida do ser humano, pois passamos lá boa parte de nossa existência –, não pode significar “sair da vida”, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade ...

(SOUZA, 2016, p. 69)

RESUMO

O presente estudo traz reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa e tem como referência o desenvolvimento dos letramentos em diálogo com o Interacionismo Sociodiscursivo. Teve, como objetivo central, desenvolver uma proposta de trabalho pedagógico que contemplasse os letramentos sociais a partir do Histórico de Letramento dos alunos-participantes, através de um Projeto Pedagógico, com o gênero textual Diário de Aprendizagem, que visava promover o melhoramento da escrita dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal. O suporte teórico que nos deu fundamento foi alicerçado nos estudos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, nos estudos de gêneros textuais presentes nas obras de Bakhtin (2003, 2009), Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2008, 2011), nas reflexões acerca de Letramento e Letramentos, como Soares (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2011), Rojo (2001, 2009, 2010, 2018), Street (2007, 2010, 2014) e Kleiman (1995, 2004, 2005, 2008 2010, 2012, 2016, 2012), e nas contribuições a respeito dos estudos sobre escrita e diarismo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação, tendo como *corpus* 04 (quatro) produções escritas, no âmbito do primeiro Projeto Pedagógico efetivado e mais 04 (quatro) produções no contexto do segundo Projeto Pedagógico proposto e aplicado para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Essas ações pedagógicas viabilizaram a composição dos gêneros a partir da mobilização da intergenericidade, realizada pelos alunos-participantes, como estratégia na construção de seus textos. Tais ações nos ajudaram a entender, não só de onde o aluno partiu para construir seu texto, mas como ele o construiu. Utilizamos o procedimento longitudinal de coleta de dados. Foi possível detectar um domínio bastante significativo no entendimento da especificidade deste gênero textual e, principalmente, sua função social. Os resultados aferidos nos deram respaldo positivo à metodologia de ensino que adotamos, ao longo de toda a fase de aplicabilidade das ações pedagógicas. Também, avaliamos que o nosso trabalho contribuiu para a compreensão dos letramentos no âmbito extraescolar, dos letramentos no contexto escolar e para as avaliações em torno da competência textual dos alunos, como também, para a necessidade de os professores de Língua Portuguesa conduzirem suas práticas pedagógicas tendo como meta a certeza de que a leitura e a escrita devem ser vistas sempre como ferramentas para agir socialmente.

Palavras-chave: Letramentos. Gênero textual. Diário de Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study brings reflections about the teaching of the Portuguese Language as reference the social literacies. The main objective presented in this paper it's to develop a work proposal to contemplates social literacy from the students literacy history through a Pedagogical Project with the diary genre of learning, as a way of working to improve the student's writing in the final grades of a public elementary school. The theoretical support that gave us foundation is based on the studies coming from the Sociodiscursive Interacionism, the studies of genres present in the works of Bakhtin (2003, 2009), Marcuschi (2000, 2001, 2002, 2003, 2008, 2011). The reflections about Literacy and a writing based in Soares researches (1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2011), Rojo (2001, 2009, 2010, 2018), Street (2007, 2010, 2014) and Kleiman (1995, 2004, 2005, 2008, 2010, 2012, 2016). In the addition to the contributions regarding studies about writing and diarism. This is qualitative research of the action research type which was based on the *corpus* restricted to a sample of 04 (four) productions written in the context of the first Pedagogical Project and 04 (four) productions in the context of the second Pedagogical Project for analysis, which enables the composition of genres through the mobilization of intergeneracy by students as a student strategy in the construction of their text. This helped us understand not only where the student starts to build his text, but how he built it. We used the longitudinal data collection procedure. It was possible to detect a very significant improvement in the understanding about the diary genre of learning, but we observed that, for example, regarding spelling errors, working on social literacy does not solve this problem. These results support our methodology that we developed through out the work. Also we evaluate that our work contributes to the understanding literacy in the non-school context, of literacy in the school context and to the evaluations around the text competence of the students, as well as to the need for the teachers of Portuguese Language to conduct their pedagogical practices. With the goal of making sure that reading and writing should always be seen as tools to act socially.

Keywords: Literacy. Genre. Learning diary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema de Sequência Didática.....	35
Figura 02 – Página de um Diário de Aprendizagem de um aluno-participante.....	46
Figura 03 – Página de diário pessoal on-line extraída da rede social Facebook.....	85
Figura 04 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluno-participante A.....	88
Figura 05 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluna-participante B.....	89
Figura 06 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluno-participante C.....	92
Figura 07 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluna-participante D.....	93
Figura 08 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluno-participante A.....	99
Figura 09 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluna-participante B.....	102
Figura 10 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluno-participante C.....	104
Figura 11 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluna-participante D.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Esquema sobre o desenvolvimento do trabalho com projetos pedagógicos.....	38
Quadro 02 – Gêneros textuais quanto à tipologia narrativa e domínio confessional.....	48
Quadro 03 – Exemplos de diários encontrados.....	49
Quadro 04 – Constelação do gênero textual diário.....	50
Quadro 05 – Modalidade de Ensino e turmas com número de alunos.....	61
Quadro 06 – Relação de funcionários e professores da Escola.....	61
Quadro 07 – Dados sobre a manutenção de escritas fora do contexto escolar pelos alunos-participantes.....	64
Quadro 08 – Informações dos alunos-participantes sobre a pré-escola e anos iniciais do EF.....	65
Quadro 09 – Participação dos alunos participantes em agências de letramento/ eventos de letramento.....	66
Quadro 10 – Critérios para seleção das produções escritas e de seus respectivos autores.....	68
Quadro 11 – PP desenvolvido em 2018.....	71
Quadro 12 – Quadro comparativo – diário pessoal e Diário de Aprendizagem.....	76
Quadro 13 – PP desenvolvido em 2019.....	78
Quadro 14 – Experiência dos alunos-participantes com a escrita e a leitura.....	81
Quadro 15 – Fala dos alunos-participantes sobre escritas confessionais.....	83
Quadro 16 – Experiência dos alunos-participantes com o gênero textual diário e de domínio confessional.....	84
Quadro 17 – Fala dos alunos sobre o Diário de Aprendizagem.....	86
Quadro 18 – Transcrição do texto 01 – aluno-participante A.....	88
Quadro 19 – Transcrição do texto 02 – aluna-participante B.....	90
Quadro 20 – Transcrição do texto 03 – aluno-participante C.....	92
Quadro 21 – Transcrição do texto 04 – aluna-participante D.....	93
Quadro 22 – Mescla de gêneros textuais encontrada nas páginas dos Diários de Aprendizagem dos alunos-participantes.....	96
Quadro 23 – Transcrição do texto 05 – aluno-participante A.....	100
Quadro 24 – Transcrição do texto 06 – aluna-participante B.....	102
Quadro 25 – Transcrição do texto 07 – aluno-participante C.....	105
Quadro 26 – Transcrição do texto 08 – aluna-participante D.....	106

Quadro 27 – Quadro-resumo comparativo dos textos dos alunos-participantes.....108

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
cf.	Confronte, confira, conforme
EF	Ensino Fundamental
HL	Histórico de Letramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Cultura e Educação
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCDE/ PISA	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
SD	Sequência Didática
UFRPE/UAG	Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns

APRESENTAÇÃO

Diário da memória viva de um professor-pesquisador¹

03.05.1979 – Era um dia normal como qualquer outro na pequena cidade de Cajazeiras, sertão do Estado da Paraíba. Nasci no seio de uma grande família que tem por parte de pai sua origem indígena e por parte de mãe sua origem afrodescendente, embora o sobrenome traga outras origens. Venceslau – dizem que vem de um tempo de grandes migrações, lá da antiga Tchecoslováquia, e o outro, Bevenuto, nos veio de algum nome italiano. O meu nome, por tradição na família, uma tia o pôs, combinando com os demais seguiu uma repetição consonantal. Chorei como qualquer outra criança ao vir ao mundo. E não lembro quem no quarto de hospital primeiro me acolheu nos braços, mas a pequena criança logo cairia no acalento da singela casa de taipa.

03.05.1981 – Nos primeiros anos de minha vida, fui peregrino, embora por pouco tempo. À procura de um lugar melhor pra viver, segui minha família pelos cariris cearenses. Foi lá que tive o contato com as origens de meu pai, Ipaumirim, onde ele nasceu, e Juazeiro, onde minha mãe nasceu. Conheci as terras da família de meu avô, por parte de pai, Milagres, e outras terras, que na juventude voltaria a visitar.

03.05.1982 – Já de volta à Paraíba, corria descalço pelas terras secas da Asa Sul. Subia em pés de cajazeiras, de castanholas e no muro que dividia minha casa da casa de meu avô paterno. Soltava pipa, caçava passarinhos, jogava amarelinha, bolinha de gude, cantigas de roda, passa anel, roda pião, queimada, escravos de Jó, batata quente, telefone sem fio, jogo da velha, forca, esconde-esconde, estátua, cabo de guerra e tudo que os meus amigos e irmãos concordassem em brincar. Era uma criança introspectiva, mas peralta que, nos arames farpados de terrenos baldios de frente à minha casa, rasgava os calções de retalhos que minha avó fazia. Por não ter festa de aniversário, inventava bolos com terra molhada, de barro encontrado na rua e água retirada do bebedouro do cavalo de meu avô. E os primeiros rabiscos aconteceram no antigo Pé no Chão, onde, anos depois, funcionaria um abrigo para idosos gerenciado pela Associação Beneficente de Cajazeiras – ABC.

¹ As datas aqui postas se referem à data de aniversário do autor, sendo assim simbólicas, isto é, os fatos narrados necessariamente não ocorreram nas datas a eles relacionadas.

03.05.1983 – Eu era uma criança que por ter bons professores, passei a brincar de professor com os irmãos mais novos em casa. Escrevia no chão, em restos de papéis que eu os encontrava ou em livros velhos que minha mãe trazia da lixeira da casa de suas patroas ou do Centro Social Urbano, onde também ela desempenhava o trabalho de funcionária pública.

03.05.1984 – Era um dia normal na escola que eu estudava, pelo menos para todas as crianças que foram, pois tivera eu que faltar por motivos de não ter sandálias. A professora veio até a minha casa com uma sandália que pediu para seu pai fazer para que eu pudesse voltar à escola. Voltei porque aquela professora acreditava que a educação mudaria minha vida. A professora tinha razão.

03.05.1985 – Lembro-me de escrever minhas primeiras redações incentivado pelas professoras e professores que, também, me iniciaram no mundo das letras e me fizeram amar o mundo dos livros. Era um mundo encantado que eu descobria aos poucos. Esse mundo encantado era alimentado pelas histórias ouvida à noite, quando todos de minha rua se sentavam em cima de uma grande pedra para narrar os acontecimentos do dia ou escutar músicas ao agradável som de um alto-falante que tinha o nome de NPR –Norte Publicidade Radiofônica.

03.05.1986 – Foi dia de ver a casa de taipa cair para ser levantada uma casa de alvenaria. Nessa casa, eu tinha mais espaço para guardar minhas anotações, escritas, histórias e os livros usados, minha biblioteca de livros didáticos usados que eu os relia. Tempos depois ia ver também meu pai, de muitas viagens realizadas para trabalhar fora, não voltar mais. E tive que, enquanto minha mãe trabalhava, cuidar ou ser cuidado pelos irmãos, éramos crianças que cuidávamos de crianças.

03.05.1987 – Foi o dia que eu fui chamado a integrar um time de futebol criado por um primo, CSA - Clube Social Asa Sul, que tinha como principal adversário o CSU, time do Centro Social Urbano. Passei pouco tempo, mas valeu a pena.

03.05.1988 – Caderno que faltava, lápis que faltava, uma e outra pessoa aparecia pra me ajudar a continuar nos estudos, ou ainda, uma palavra de um vizinho, de parentes ou amigos que davam algum incentivo pra continuar. Deixei jogos de lado, e passei a me dedicar aos estudos na escola.

03.05.1989 – Dedicção aos estudos que às vezes era interrompida. Faltei à aula. Não tive como fazer as atividades solicitadas pela professora. Faltava caderno e faltava alguém para ajudar nas tarefas. Em outro dia, quando voltei pra sala de aula, não levei bronca da professora, parecia que ela já sabia os motivos de eu não ter ido à escola.

03.05.1990 – Não fui à aula. Tive que acompanhar minha família em um pequeno roçado que minha mãe colocou pra ajudar na alimentação da família. Saímos cedo de casa e

andamos em torno de cinco quilômetros. Cheguei em casa cansado e o que eu mais queria era um banho, para isso, às vezes, até água faltava.

03.05.1991 – Cheguei na quinta série. Não imaginei que iria chegar até aqui, foi uma vitória e, aqui, passei a viver novas experiências. Mas foi nesse ano que desisti da escola, perdi um ano porque não queria passar vergonha em sala de aula. Pensei, eu serei o único que não levará o livro que a professora pediu pra comprar. Vendi, na feira livre, alho, pimenta do reino e outras especiarias junto com um colega de turma. Procurava fontes de renda para eu mesmo comprar o que sempre me faltava. Através de alguns colegas e professores, fui atrás de me batizar, crismar, fazer primeira comunhão e entrei em grupo de jovens. Eram grupos da Igreja Católica que me abriram outros mundos. Voltaria à escola, só no ano seguinte.

03.05.1992 – Como eu tinha voltado à escola com toda vontade de continuar, realizava todas as atividades solicitadas. Passei a ir com mais frequência à biblioteca municipal e lá conheci um mundo de aventuras, de leituras, de escritas. Pra mim o estudo passava a ser prioritário, embora na minha casa não era bem assim, pois o ferro (meu pai era ferreiro) e a vassoura de minha mãe eram o que traziam o alimento pra casa e, desse modo, como fizeram só até a terceira série, não viam o estudo como algo tão importante assim.

03.05.1995 – Ganhei uma bolsa de estudo. Fui estudar em uma escola particular no município, uma das melhores. Mas sempre foi um desafio continuar na escola, porque os materiais eram muito caros, mas, com a ajuda de muitas pessoas, consegui. Eu viria a vivenciar outras grandes experiências de vida, inclusive como educador em Pastorais e Associações. Cheguei no curso de Letras, fiz Especialização em Língua, Literatura e Linguística. Passei em alguns concursos públicos. Tornei-me, por fim, professor.

03.05.2015 – O sonho do mestrado. Estudei bastante. Passei na primeira etapa em alguns. Continuei estudando até chegar ao PROFLETRAS/UFRPE/UAG.

03.05.2018 - Eu tinha a certeza que não seria fácil, constatado já ao abrir o edital. Fiz a inscrição. No entanto, tinha certeza também que as etapas iriam ser vencidas, uma a uma, e a cada vitória conquistada mais um motivo pra continuar. E não foi diferente pra meus colegas de curso, vibrávamos quando conseguíamos juntos algum êxito. Parecia que o tempo não passava. Mas era prazeroso cada dia, com cada professor e na companhia dos colegas. Via um chorando, outros querendo desistir e outro desistir do tão aguardado sonho, adiando seus planos, porque os desafios eram grandes para todos: acidentes e incidentes, doenças, ansiedades, casamentos, nascimento de filhos, trabalhos, famílias, ser pai, ser mãe, ser filho, ser esposo, ser esposa, ser aluno, ser aluna, ser pesquisador, ser pesquisadora. Foi um percurso que caminhamos juntos. A caminhada foi prazerosa, porque foi conduzida por bons sentimentos,

como a gratidão, a amizade, a solidariedade e o companheirismo. O que no início do curso parecia difícil, tornou-se simples pelo apoio dos colegas e a orientação dos professores e professoras.

03.05.2019 – Hoje, querido diário, amigo e companheiro de todas as horas, agradeço-te por ter me ajudado de várias maneiras – me levando a refletir, a aprender, a pesquisar, a viver dia a dia, a cultivar o lado espiritual, a gerenciar meus compromissos, a registrar minhas leituras, viagens e meus momentos de alegria e desânimo. E, desculpe-me, pelas vezes, até mesmo aqui, de te ter confundido como memórias, como autobiografia, e, porque não como romance autobiográfico. Hoje, posso te dizer, você me ajudou a chegar até aqui e continuará me acompanhando. Obrigado, amigo, e até mais...

Valdení Venceslau Bevenuto.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REVISÃO DA LITERATURA	25
2.1 Letramento e letramentos e as formas de entender a produção escrita	25
2.2 As concepções de linguagem e o ISD	31
2.3 Gênero textual, os diários e o Diário de Aprendizagem	42
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
3.1 Caracterização da pesquisa em foco	56
3.2 Campo de investigação	59
3.3 Alunos-participantes da pesquisa	62
3.4 A proposta do Projeto Pedagógico	69
3.5 <i>Corpus</i> e percurso da análise	78
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
4.1 Análise e discussão dos dados obtidos através dos questionários e das conversas informais	81
4.2 Análise e discussão das produções escritas no âmbito do primeiro PP	87
4.3 Análise e discussão das produções escritas no âmbito do segundo PP e resultados finais	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERENCIAS	115
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que o momento atual moderno é caracterizado por uma maior abertura da autonomia do homem em relação à condução da sua vida social e cognitiva. Essa característica dos tempos modernos abre espaço para o surgimento do individualismo, o desejo de ser diferente, particularizar-se, ao invés de interagir com o meio e com outros sujeitos. Ao individualismo moderno une-se, atualmente, a produção de autobiografias que, entre outras definições, para Lejeune (2014, p. 58) refere-se a uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência...” Contíguo a esse gênero textual e nesse contexto está o gênero textual diário, mantido pela necessidade do indivíduo de ser heurístico na administração de seus dias.

O diário, como uma narrativa que resiste ao movimento no interior dos letramentos² dominantes, sendo ele vernacular, é um gênero textual que está diretamente ligado à escrita cotidiana de alguns sujeitos. Sendo cotidiana, é uma prática social, sendo prática social é uma prática de letramento. Essa gradação apenas didática nos leva ao conceito proposto por Kleiman (2010, p. 376) em que afirma: “a concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado”. Projeta-se, nessa perspectiva, uma abordagem em que leitura e escrita não se resumem somente às práticas de ensino da língua, no âmbito escolar, e que se revela como uma experiência do viver e como representação de um mundo social que, muitas vezes, não é admitida pelas instituições e pela cultura oficial. Neste caso estão praticamente todos os atos de leitura e de escrita executados e/ou perpassados pelos sujeitos alfabetizados, fora do âmbito da instituição escolar, associados ao contexto sócio-histórico-cultural de uma determinada sociedade (STREET, 2014).

Por não serem valorizados pela cultura oficial e, apesar de haver interesse em propor atividades que levem os alunos para dentro de uma realidade letrada e que as competências de ler e escrever não fiquem apenas dentro dos muros da escola, tais atos não fazem parte, concretamente, do contexto da sala de aula ou de ações de valorização/articulação e utilização de práticas de letramento ocorridas em outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, os movimentos sociais, entre outras (KLEIMAN, 1995). Neste aspecto, ocorre um arrolamento desigual no contexto da sala de aula, considerando que, como

²O termo ao longo do tempo foi ganhando uma perspectiva plural, como a própria Soares (1998) acentua, e atualmente se fala em letramentos para dar resposta aos diversos e diferentes processos e práticas sociais.

afirma Bakhtin (2009), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Assim, defendemos a vinculação entre as ações de letramento escolar (ações pedagógicas alicerçadas na leitura e na escrita no contexto escolar) com os letramentos sociais não escolares (práticas sociais perpassadas pela leitura e escrita), no espaço da sala de aula e, principalmente, inseridas junto aos eventos de letramento³ ocorridos nas ações pedagógicas nesse contexto em referência.

Quanto aos estudos dos letramentos, partimos do pressuposto de que os Novos Estudos do Letramento (NEL)⁴, onde os letramentos sociais são amplamente discutidos, podem contribuir para as discussões sobre o ensino dos gêneros textuais e, com esse alicerce teórico-metodológico, acreditamos ser possível olhar o gênero textual diário, mais especificamente o Diário de Aprendizagem, apresentando uma proposta de Projeto Pedagógico (PP) a partir dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de modo a colaborar na compreensão da produção escrita dos alunos.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento da aprendizagem, consideramos que as práticas de letramento efetivadas no contexto escolar, que levem em conta a diversidade de contextos de domínio confessional, adquirem importância na sala de aula, porque podem adquirir significância para os alunos e, dessa forma, poderão colaborar para o desempenho dos alunos na escrita, fortalecendo a relação entre linguagem e prática social.

Desse modo, fez-se importante neste estudo a articulação dos conhecimentos produzidos nas trajetórias individuais com a escrita, de um grupo de alunos-participantes, dentro e fora da escola, considerando ser uma alternativa metodológica fundamental para o desenvolvimento do processo de letramento escolar, já que nos contextos além dos muros escolares, as produções escritas estão, predominantemente, alicerçadas nas práticas sociais, pois a escola tenta aproximar, mas sempre será um processo de didatização. Contudo, consideramos que a escola não é a detentora dos letramentos e nem é a única a promovê-los.

Além disso, ao promovermos eventos e práticas de letramento articulados a outras agências de letramento, atribuímos funcionalidades aos chamados letramentos de resistência e/ou reexistência (SOUZA, 2016), que podem ser encontrados nos espaços de vivência dos sujeitos que aprenderam a fazer uso do ato de ler e escrever de maneira proativa respondendo, como defende Soares (1998), às novas exigências de leitura e escrita demandadas pela sociedade.

³ Essa expressão estará ligada à outra que iremos ao longo do trabalho utilizar – práticas de letramento. *Eventos de letramento* estão ligados aos elementos que podem ser observados em determinadas atividades que envolvem leitura e escrita, como as aulas de Língua Portuguesa; e, *práticas de letramento* são atividades concretas de leitura e escrita vistas na perspectiva de seus usos sociais, no nosso caso o uso do Diário de Aprendizagem.

⁴Alguns estudiosos utilizam a sigla NLS que vem da expressão em inglês New Literacy Studies.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), responsáveis por nortear os currículos nacionais do Ensino Básico, surgiram como diretrizes para o trabalho pedagógico, em sala de aula, tornar-se mais produtivo em relação às competências da leitura e da produção escrita e, mais especificamente relacionado a este estudo, como deve ser conduzido o ensino da Língua Portuguesa (LP) e, em certos pontos, como deve ser o fazer pedagógico do professor. Por exemplo: “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1998, p. 21). O mesmo documento alerta para uma atenção que deve ser maior quanto ao grau de letramento das comunidades, onde estão inseridos os alunos, sendo que, dessa maneira, a referida responsabilidade para a escola poderá ser maior ou menor (BRASIL, 1998). Ou seja, lança mão de uma importante questão, a de como garantir a todos os alunos o direito inalienável de escolarização, prioritariamente a alunos cujas práticas de leitura e de escrita estão ancoradas nos chamados letramentos não dominantes.

A escrita dos diários é objeto de estudo que acompanham as reflexões acadêmicas há tempos, mas como gêneros textuais vão se destacar somente a partir do século XIX. Mesmo não sendo no âmbito da escolarização, mas como prática educativa, aparecem entre os anos de 1766 e 1901 (REIS, 2007). O fato é que podemos encontrar várias formas de escrita desse gênero textual, entre elas: o diário pessoal e o Diário de Aprendizagem⁵. Uma, sendo relegada a uma condição inferior, não escolar, vernacular; e, a outra, adotada, geralmente, pela cultura oficial escolar.

Enquanto ferramenta pedagógica e adotado em uma prática de letramento docente, o Diário de Aprendizagem pode ser visto, em uso, por todos os alunos de uma sala de aula, enquanto o diário pessoal, muitas vezes, sobrevive na bruma dos segredos e das confidências de um diarista e em um movimento de re-existência, pois se dá em um processo contínuo de resistência se reinventando sem deixar de ser diário. Na grande maioria das vezes, resiste inteiramente privado das pretensões imediatas e do momento, típico das escritas confessionais e dos letramentos vernaculares.

Em função disso também é que o nosso estudo partiu da investigação dos que estão inseridos, ao mesmo tempo, nos letramentos ocorridos nos espaços além dos muros da escola e naqueles existentes no espaço escolar. Dessa forma já, em parte, delimitamos um subconjunto

⁵Iremos sempre utilizá-lo em letra maiúscula com o objetivo de dar destaque ao nosso objeto de estudo.

dos alunos-participantes, entre o total de alunos cujas produções escritas constituíram o *corpus* deste estudo.

Algumas justificativas nos levaram a escolha do gênero textual Diário de Aprendizagem como objeto de desenvolvimento deste estudo: a) enquanto aspiração pessoal e profissional, é preciso refletir melhor sobre essa competência, pois na adolescência alguns professores mantiveram algum tipo de escrita não escolar e, em sala de aula, faz uso do Diário de Aprendizagem como norteador de práticas de letramento, tomado como um instrumento didático-pedagógico, e como pesquisador alguns fazem uso do diário de campo; b) o fato de que nas pesquisas desenvolvidas a respeito dos gêneros textuais que estão no domínio social da ordem do relatar, encontramos poucos estudos que fazem referência ao Diário de Aprendizagem no contexto brasileiro; c) as angústias vividas por professores, em sala de aula, por ter que seguir um programa estabelecido que não contempla o real escopo da prática social de um gênero textual e sem a justa atenção que o gênero textual diário merece, em qualquer uma das variedades; d) o fato de ser um gênero textual proposto para ser trabalhado no 6º ano do EF, espaço onde ocorreu os nossos estudos e pesquisas. Em relação à sequência de conteúdos didáticos de ensino dos gêneros textuais, alguns livros didáticos de LP sugerem que seja trabalhado no segundo bimestre, mas nossa proposta é o de inclui-lo como primeira unidade pedagógica de ensino, porque, desta forma poderia ser trabalhado durante o ano todo, conforme fizemos durante a fase de coleta de dados; e) embora o gênero textual diário esteja reproduzido nos livros didáticos, a abordagem que fazem dele é a de pretexto para o ensino de outro conteúdo. Exemplificando, o livro didático⁶ adotado pela escola, palco deste estudo, utiliza-o como ponte para inserir os gêneros textuais ditos mais atuais como o *blog*, por exemplo. Isso acontece talvez por considerá-lo um gênero textual que está em desuso; f) sendo apresentado aos alunos e ao professor de forma inadequada, os livros didáticos não apresentam as possibilidades de uso em contextos históricos e sociais diferentes, ou ainda, pelo tipo de atividade que é proposta aos alunos, ou seja, sugerem que o aprendiz da língua produza uma página de diário, quando na verdade, enquanto prática social, ele implica uma produção escrita sequencial ocorrida em um período relativamente longo de vida de seu autor; g) ainda há alunos e alunas que conservam de forma confessional esse tipo de escrita não escolar, às vezes como uma “agenda”, hábito típico da faixa etária em que se encontram os alunos-participantes desse estudo, pré-adolescentes e adolescentes, justificando-se assim, também, mais um dos motivos para termos adotado esse gênero textual como unidade de estudo e análise desta pesquisa.

⁶ CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português Linguagens**. 6º Ano. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

Sendo assim, as questões que nortearam esta nossa proposta de estudo foram: Como propor uma atividade que contemple ou que associe os letramentos não escolares com os letramentos escolares? O que os alunos trazem da ordem dos letramentos não escolares para a escrita do Diário de Aprendizagem, enquanto prática de letramento escolar? Quais características comuns são encontradas em todos os Diários de Aprendizagem e quais não são particulares a esse gênero textual? Em que medida o uso do diário pode fornecer meios para que os alunos se apropriem de outros gêneros? Para responder a essas questões nos propomos a executar as seguintes ações que sintetizamos aqui:

1. Compreender as contribuições da articulação dos conhecimentos produzidos para o processo de desenvolvimento da escrita, nas trajetórias individuais dos alunos-participantes deste estudo, dentro e fora do contexto escolar, tendo como parâmetros de análise as características do gênero textual Diário de Aprendizagem;
2. Identificar, nas produções escritas dos alunos, a contribuição dos letramentos não escolares;
3. Criar espaços para a produção escrita e subsequentes reescritas do gênero textual Diário de Aprendizagem, vinculadas às ações pedagógicas inerentes ao ensino de LP a alunos do 6º ano do EF;
4. Analisar o percurso pedagógico dos alunos sob perspectiva das contribuições advindas desse percurso para o processo de ensino e processo de aprendizagem adotado.
5. Realizar ações de intervenção, como propõe o programa do PROFLETRAS, com uma abordagem interacionista sociodiscursiva associada aos letramentos executados fora do contexto escolar com os letramentos escolares.

Sendo assim, nosso objetivo geral, que partiu das reflexões e dos questionamentos acima citados, foi desenvolver uma proposta de trabalho que incluíssem as ações de leitura e de escrita efetivadas nas práticas de letramentos como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço (STREET, 2014). Os estudos se deram a partir de um PP com o gênero Diário de Aprendizagem, considerando-o como uma das maneiras de incluir todos e, principalmente, aprimorar a escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF).

Para se chegar a esse objetivo, tentaremos encontrar a trajetória percorrida pelos alunos dos anos finais do EF, no que se refere ao Histórico de Letramento (HL), com a finalidade de compreender a escrita do aluno e fazê-la mais significativa. Para tanto, usamos uma proposta

de coleta de dados que se enquadra junto às investigações denominadas longitudinais⁷, porque dependem do movimento de retomada de práticas de letramento associadas à vida fora do contexto escolar do aluno.

Consideramos contribuições deste estudo, ampliar nosso olhar sobre a pluralidade de práticas de letramento, manifestadas através de gêneros textuais. Além disso, buscamos lançar questões que levem os professores a compreenderem que se faz necessário não ignorar e utilizar, no contexto da sala de aula, os eventos e práticas de letramento que se efetivam em variadas agências como a família, a rua, a igreja, por exemplo, pois esses são significativos para os alunos e, sendo assim, poderão ser produtivos para lançar novos olhares sobre os letramentos escolares.

Quanto ao percurso metodológico, seguimos um caminho que se caracterizou pela pesquisa qualitativa, pois procuramos interpretar o fenômeno da prática de escrita do Diário de Aprendizagem, a partir de suas particularidades. Buscando permanecer no enfoque crítico-participativo que parte da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, incluímos os alunos-participantes no processo desta pesquisa de forma interativa e, para tanto, fizemos uso da metodologia da pesquisa-ação, com uso do diário de campo do professor, fundamentada em Thiollent e outros (1996, 1997, 2016).

A intervenção ocorreu em um 6º ano do EF, com estudantes de uma escola da rede municipal, situada no sertão de Pernambuco. Foi nesta mesma turma que se deu a aplicação do Projeto Pedagógico para a produção do gênero textual Diário de Aprendizagem, em conformidade com o que nos orienta o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A trilha seguida aqui foi traçada em cinco seções. Na seção que sucede a esta, apresentamos a revisão da literatura em três unidades: iniciamos com as discussões em torno do letramento e letramentos e as formas de entender a produção escrita, passando por um percurso que se inicia com a origem do termo às concepções trazidas pelos Novos Estudos de Letramento; depois adentramos nas concepções de linguagem e o ISD, teorias que dão alicerces à nossa proposta de Projeto Pedagógico e, por fim, concluímos esta seção caracterizando o gênero textual Diário de Aprendizagem, além de discutir aqui o recurso da intergenericidade. É na seção 3, denominada de “Procedimentos metodológicos da Pesquisa”, onde caracterizamos nossa pesquisa, que apresentamos o campo de investigação, os alunos-participantes da

⁷ GIRALDI, L. P. B.; SIGOLO, S. R. R. L. **Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil**. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 11, n. 1, p. 02-22, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n1p02-22>. Acesso em: 25 nov. 2018.

pesquisa, a proposta pedagógica quanto ao PP, o *corpus* e o percurso da análise. Na seção 4, “Análise e discussão dos resultados”, apresentamos nossas facetas de reflexões, inserindo os estudos que nos serviram como base. Nossas análises partiram, inicialmente, de conversas e questionários aplicados inicialmente aos alunos-participantes que nos puseram diante do contexto social e de escrita desses sujeitos; segundo, das produções escritas no âmbito do primeiro PP e do segundo PP.

Por fim, na última seção, “Considerações finais”, apresentamos, resumidamente, nossas conclusões acerca dos estudos e as contribuições que esse ato investigativo nos trouxe sem deixar de mencionar os desafios que surgiriam durante todo o processo de construção, desenvolvimento e aplicação do estudo e da aplicação do primeiro e segundo PP.

2 REVISÃO DA LITERATURA

De forma a manter uma relação teórico-metodológica entre a concepção de linguagem, gêneros textuais, letramentos e a escrita no contexto do ensino de LP, embasamos nosso estudo em três principais linhas de discussões: nos estudos denominados de ISD (BRONCKART, 2006, 2012; SCHNEWULY e DOLZ, 2004; LOPES-ROSSI, 2002, 2006, 2012, entre outros), percebidos como base conceitual sobre linguagem e ensino da LP, tendo em vista os Projetos Pedagógicos que aplicamos em sala de aula, e na contribuição dada pelos estudiosos sobre as implicações advindas dos estudos em torno do Letramento e Letramentos (SOARES, 1995, 2000, 2002, 2003, 2004, 2011; KLEIMAN, 1995, 2004, 2005, 2008, 2010, 2012, 2016; ROJO, 2001, 2009, 2010, 2018; STREET, 2007, 2010, 2014 e outros). Concluímos essa seção dialogando com os pesquisadores da temática da produção escrita de gêneros textuais, focalizando nas concepções teóricas e características especificadoras dos gêneros textuais e gênero textual Diário de Aprendizagem (BAKHTIN, 2003, 2009; MARCUSCHI, 2000, 2001, 2002, 2003, 2008, 2011 e outros que seguem esse caminho) onde nos apoiamos, também, para entender o fenômeno da intergenericidade. Além desses referidos, outros pesquisadores também nos deram suporte no que diz respeito à questão do diário e da atividade de escrita, de um modo geral.

2.1 Letramento e letramentos e as formas de entender a produção escrita

Nessas últimas décadas, estudiosos vêm refletindo e escrevendo sobre a questão do letramento, buscando destacar o caráter complexo e plural que envolve as ações relativas ao ler e ao escrever. Da língua inglesa veio o termo “*literacy*” que em português tem o sentido de “condição de ser letrado”. Esse estado de “ser letrado” nada mais é do que dominar, como defende Soares (2002), habilidades e competências que possibilitem aos indivíduos inscreverem-se em uma sociedade letrada.

O processo de letramento foi e continua sendo concebido como ações de ler e escrever, aliado às práticas sociais imersas nessas ações. Implica vários domínios, tais como: linguísticos, socioculturais, psicológicos, interacionais etc e, por ser assim, pode ser estudado por várias áreas do conhecimento humano. Vamos adotar aqui o caminho antropológico dos estudos sobre o tema percorrido por Street (2007, 2010, 2014), o qual concebeu as ações que envolvem os atos de leitura e de escrita como ações plurais, múltiplas e, principalmente, por compreender o letramento como prática social e, adotando essa linha de concepção, incluem-se nos atos de ler

e de escrever desde os aspectos do contexto situacional aos históricos e antropológicos, além dos psicolinguísticos. Entre as ações pontuais que Street (2014) destacou está a classificação das ações de letramentos vistos na perspectiva de um modelo “autônomo” (centrado no desenvolvimento individual das habilidades para ler e escrever) ou de um modelo “ideológico” (o ler e o escrever inseridos em práticas sociais e em um panorama culturalmente situado). Há também a linha crítica feita sobre questões que envolvem eventos e práticas de letramento enquanto base para estudos acadêmicos e pedagógicos. Como representantes dessa abordagem estão Barton, Hamilton e Gee, conforme explicitado por Silva e Araújo (2012). Uma outra abordagem dessa temática é feita pelo percurso seguido por Mey⁸ (2001), chamada de pragmática. Por último, a sociorretórica, tendo como representante maior Bazerman⁹ (2015).

Segundo Silva e Araújo (2012), no Brasil, somente a partir da década de 1980 que o termo letramento passou a ser usado, crédito atribuído a Mary Kato (1986), ao utilizar o termo em sua obra: “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Mas foi com Tfouni (1988) que o termo apareceu com um significado técnico, fazendo a distinção entre letramento e alfabetização. Outros estudiosos passaram a utilizar o termo, entre eles: Matêncio (2005), Kleiman (1995), Rojo (2009), Soares (1998), Marcuschi (2001). Além de alguns outros, como Morais e Kolinsky (2016), que defendem uma visão diferente a partir da própria tradução do termo Literacy para Literacia, dando ênfase aos aspectos individuais e cognitivos do indivíduo.

A verdade é que o termo “letramento” não tem uma definição definitiva, conforme aponta Terra (2013, p. 31): “(...) o crescente interesse pelos estudos do letramento tem transformado tal palavra em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita (...)”. Conforme apontamos anteriormente, a que seguiremos, por se adequar aos objetivos deste estudo, foi idealizado por Street (2014), para quem as ações que envolvem o ler e o escrever não devem ser vistas como um único ato e, em função disso, denomina de “Letramentos”, defendendo que:

- (i) O letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra;
- (ii) Os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal;
- (iii) Todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade.

(STREET, 2014, p. 89)

⁸ MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade**: seminários de pragmática. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

⁹ BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação Letrada**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Como podemos observar, esta linha antropológica de estudos sobre os letramentos abrange a relação da escrita e as práticas sociais e a interação social entre os indivíduos, levando em consideração a participação do indivíduo na sociedade, onde existe uma grande variedade de práticas sociais e, conseqüentemente, de gêneros textuais. Dessa forma torna-se possível problematizar os letramentos “em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes” (STREET, 2003, p. 1, apud TERRA, 2013, p. 34).

Nessa perspectiva, Kleiman (2012) concebe letramento como um ramo que procura conectar interesses teóricos com interesses sociais, tendo como propósito a certeza de que a situação do indivíduo seja possível de ser modificada. Para essa mesma autora (1995), os indivíduos veem a escrita como uma tecnologia que os sujeitos superiores detêm para permanecer em seus postos de poder. Diante disso, os conceitos de letramentos estariam “[...] correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Tal afirmação critica a forma de ensino tradicional da escrita, relacionada apenas às habilidades de linguagem, sem referência ao contexto de vida do indivíduo e em que as práticas sociais com a escrita que ele faz, fora do contexto escolar, não são utilizadas ou referidas em sala de aula porque, de um modo geral, são consideradas como não representativas dos letramentos dominantes. Essa abordagem didática é denominada por Street (2014) de modelo autônomo de letramento e, por Soares (2003), uma das maneiras que se dá o letramento escolar.

A partir da caracterização atribuída às ações do ler e do escrever dadas por Street (2014) como modelo autônomo e modelo ideológico de letramento tem-se que, nesse último, as práticas de letramentos dependerão e se transfigurarão a partir dos diversos contextos encontrados, em que a escrita está vigorando. Transpondo essa base antropológica para uma abordagem didática assume-se que “o conceito de letramento abre o horizonte para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita” (ROJO, 2012, p. 36). Como ilustração podemos citar o gênero textual diário: em sala de aula atribuímos um valor para ele, já que o professor pode utilizá-lo como mediador do processo ensino e do processo de aprendizagem, conforme veremos em seção posterior a esta; como gênero textual para ser estudado, didatizado, na sala de aula. Mas no cotidiano dos alunos, em sua casa, em seu mundo íntimo e particular, o usuário pode atribuir um sentido diferente, com finalidades diferentes. Então, essa prática é efetivada pelo aluno, por exemplo, em contextos diferentes, isto é, em práticas sociais de escrita com funções diferentes.

A abordagem do letramento, de acordo com o modelo ideológico, cumpre uma tarefa fundamental, a de se preocupar para que a escrita seja interligada à ideologia e ao contexto situacional, além de social, histórico em que ela aparece. Dito isso, a escrita seria uma atividade humana que não pode ser separada dos indivíduos envolvidos, dos lugares que ela acontece e do contexto histórico em que foi produzido. Retomando novamente o exemplo do diário, o uso do gênero textual diário pessoal se desenvolve em um contexto íntimo, informal, familiar, sendo a escrita utilizada em uma relação intrapessoal, bastante marcada historicamente para, segundo Lejeune (2014), “desabafo”; e no ambiente escolar, a escrita do Diário de Aprendizagem, por exemplo, pode cumprir a tarefa de exame, avaliação, processo de interação entre professor e aluno, sendo de natureza interpessoal. Portanto, é preciso também observar as ações de letramento no contexto das práticas sociais de interação nas quais é efetivado e empregado. Dessa forma, atende-se também a definição e função dos textos apontados por Bronckart (2006), ou seja que os textos são produtos da atividade humana, articulados às necessidades, aos contextos situacionais e aos interesses dos seus produtores. Assim, as práticas de letramento no contexto escolar devem ser motivadas pela utilização da escrita, de acordo com o contexto em que elas são produzidas. Para Rojo (2009) este é um dos objetivos principais da escola: levar os alunos a participarem das variadas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita.

As orientações dos PCN (BRASIL, 1998), para o desenvolvimento da competência da produção textual nos alunos, sugerem que a prática de produção de textos sejam contínuas, podendo obedecer a alguns procedimentos, como: disponibilizar textos de qualidade não questionáveis aos alunos para que sirvam de referências para as produções que serão criadas por eles; solicitar aos alunos a produção de textos antes de grafá-los; propor situações de produção de textos em pequenos grupos, com estratégias colaborativas que ajudem a quem tem dificuldades; conversar com os alunos sobre o processo da escrita, quebrando o mito de que devem esperar sempre pela inspiração.

Partindo disso, poderemos sair de algumas amarras que atualmente podem ser encontradas na forma do ensino tradicional que se concentra, em algumas salas de aula, apenas nas tipologias textuais (narração, dissertação, descrição), gerando, muitas vezes, falta de autenticidade na escrita dos textos dos alunos e a escrita restrita apenas à sala de aula e à correção do professor.

É preciso salientar ou reforçar que as vivências de práticas de letramento de leitura e escrita efetivadas pelos sujeitos não acontecem somente na esfera escolar. Elas ocorrem em outros contextos, que são diversos e que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. A

concepção que entende que existem outros letramentos, envolvendo outras instâncias de atividade humana, enquanto lugar de aprendizagem, leva em consideração o sujeito também fora do espaço escolar. E, trazendo mais uma implicação à questão dos letramentos, acrescentando agora a questão de contextos específicos, ou seja, os letramentos implicam em “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2001, p. 19). O que está posto nessa afirmação e que nos interessa aqui é o fato de ver os letramentos enquanto práticas sociais de leitura e escrita, sem esquecer as especificidades contextuais onde eles acontecem. Portanto, os letramentos como prática social de leitura e escrita abrangem “diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, como o modo em que os indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas” (RIBEIRO, 2005, p. 19). Além de graus e tipos de habilidades de uso da língua, existem diferentes níveis de letramentos vinculados às demandas da sociedade e que podem ser manifestados em diferentes situações e espaços (TFOUNI, 1995).

Na perspectiva do domínio do ler e do escrever, do ser letrado, Marcuschi (2011, p. 27) afirma que “os gêneros são indicadores das relações de poder e fator de hierarquização de poder”. Logo, dominando-os teremos, à princípio, mais poder e uma posição social mais, digamos, respeitada na sociedade. Em relação à escrita e na mesma linha de pensamento, Lejeune (2014, p. 151) advoga que “na escrita como em toda parte, a ‘autoridade’ está sempre do lado dos que têm o poder, dos que a dominam”. Além disso, a escrita está ligada ao processo de escolarização, a um sistema educacional que também é detentor de poder, representante ou mantenedor dos letramentos dominantes e, em função disso, alguns letramentos específicos estão restritos a pessoas com uma boa escolarização e que tem um poder aquisitivo maior do que a maioria dos representantes de um determinado grupo social, implicando, dessa forma, em um domínio que exclui uma parcela bastante representativa da população brasileira.

Completando e retomando conteúdos já trazidos aqui, devemos considerar que a escola não é o único ambiente de acesso à cultura e aos bens sociais, já que existem outras possibilidades de acesso a esses bens e que independem do espaço escolar. Se assim o fosse, algumas experiências humanas nem existiriam. A escrita, por exemplo, que é uma das mais extraordinárias invenções do homem e que revelou mundos novos para povos antigos, seria apenas uma ação de linguagem e domínio de poucos se fosse aprendida e desenvolvida apenas através da escolarização. Por exemplo, um aluno pode não ter acesso aos melhores sistemas educacionais do país, ou ter uma mínima experiência de escolarização, mas ele pode vivenciar formas sistemáticas de práticas de leitura e escrita, e mais, não de uma forma mecânica, mas

com base em seus interesses e nas suas necessidades comunicativas, funcionalmente motivadas e aliadas às práticas sociais do grupo social ao qual pertence. É nesses contextos que surgem ou podem surgir as chamadas escritas de resistência.

Quanto à discussão empreendida, Rojo (2010, p. 161) salienta: “sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição (ões) social (ais) – família, igreja etc”. Com Rojo (2010) concorda Marcuschi (2011, p. 31) “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”. Por isso, faz-se necessário olhar com mais atenção para esses contextos onde também a leitura e a escrita se fazem presentes. Conforme colocamos anteriormente, são as abordagens do letramento, embasadas nos chamados letramentos sociais de vertente antropológica e a partir do modelo ideológico (STREET, 2014), que possibilitam incluir as práticas de letramento efetivadas fora do contexto escolar como construções sócio-históricas de uso da escrita, sujeitas a variações no tempo e no espaço.

Em uma sociedade grafofônica como a nossa, cada vez mais os falantes nativos de qualquer classe social, alfabetizados ou não, se relacionam com a língua materna em suas múltiplas modalidades e com as regras mais formais de seu uso, antes mesmo de ingressarem em uma sala de aula. Rojo (2010), por exemplo, é da posição de que a criança sabe muito mais sobre a escrita do que a escola é habituada a acreditar. Tais escritas, muitas vezes, fazem parte da chamada “memória popular”, sendo ao mesmo tempo arquivo e ação, usando os termos que Lejeune (2014) aplica à questão dos diários. Essas produções denominadas como escritas ordinárias e/ou resistentes, uma vez levadas e divulgadas no contexto escolar, podem dar uma grande contribuição para entendermos melhor as práticas culturais de letramentos em uma sociedade letrada, pois carregam significados e muitas vezes ressignificam a escrita, caso por exemplo, das pichações, comuns nos contextos urbanos. É Rojo (2010, p. 173) que confirma essas colocações que fizemos: “a escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do sentido que ela tem para seus diferentes grupos sociais de inserção”. Ou seja, o sentido da escrita desponta a partir da função social que as crianças conferem à escrita em suas vidas diárias, vemos isso até mesmo em um simples ato de rabiscar, misturando linhas retas ou agrupando letras de forma aleatória, para expressar a sua imaginação.

Sendo assim, não custa nada lembrar que a linguagem escrita em seu processo de construção não se dá somente pelo domínio escolar, e sim, é algo que envolve outras dimensões que podem estar interligadas, uma vez que a própria constituição do letramento

pode não ter início na escola, como já afirmamos antes, sendo desenvolvido no sujeito antes mesmo de sua entrada no mundo escolar. Por isso não devemos nos restringir a procurar erros que os alunos cometem nos textos, por exemplo, na ortografia, mas admitir neles um outro conhecimento possível de ser trabalhado e trazido pelo aluno para a sala de aula.

São os pressupostos teórico-metodológicos sobre letramentos sociais, para além da alfabetização, ao contrário do que se faz de forma tradicionalmente excludente, em alguns ambientes escolares de letramento dominante, que enfatizam o papel da escola como uma instituição social. Mas, quanto a isso, em sala de aula, deve-se trabalhar a interação da criança com os gêneros textuais, tendo como ponto de partida os seus contextos de uso, enquanto prática social.

É nesse contexto que inserimos nosso estudo. Como será especificado nas seções que seguem a esta, a escrita do diário pode ser encontrada no âmbito escolar (como o diário de aprendizagem) e no não escolar (como o diário pessoal). Os dois processos ocorrem simultaneamente e, às vezes, sem serem sequenciais.

2.2 As concepções de linguagem e o ISD

Inquietações em torno do fracasso escolar, com base em diagnósticos da realidade educacional, serviram de motivo para pesquisas e estudos sobre o ensino da língua materna acontecessem de modo recorrente. Inúmeras respostas para esses problemas foram surgindo, com proposituras de serem alcançadas através de novos métodos de ensino. No contexto brasileiro do ensino de LP, várias propostas vieram à tona e, entre elas, a da visão interacionista da linguagem e do processo de comunicação humana, contrapondo-se ao ensino tradicional da língua materna e, por conseguinte, provocando um aferrado embate de concepções teóricas na tentativa de buscar soluções para os problemas indicados pelas estatísticas oficiais. Todos, de um modo ou outro, procuravam encontrar um caminho mais coerente entre o ensino, a concepção de linguagem, seus usos sociais e a realidade dos seus respectivos aprendizes.

Dos modos de ver a linguagem – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação social – trazemos para os nossos estudos aqui, em concordância com o que anunciamos acima, a concepção de linguagem em que o seu uso não remete somente a traduzir pensamentos ou transmitir informações para um indivíduo. Vai muito além disso, pois ela é, predominantemente, um instrumento de interação humana.

Rastreando a base da discussão sobre interacionismo e sua importância no processo de ensino e de aprendizagem para o ser humano, nos deparamos com Vygotsky (1988) na obra

“Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem”. Para esse autor, o que deve ser levado em consideração, inicialmente, nesses processos é o social e deste focalizar a dimensão individual. Já Bakhtin (2009), além de discutir a linguagem como sistema em sua obra “Marxismo e a Filosofia da Linguagem”, ressalta a importância de se considerar a dimensão ideológica da linguagem. Assim, a linguagem e seu uso são carregados de significados que são construídos socialmente. Neste ponto percebemos uma aproximação de Bakhtin (2009) com Vygotsky (1988). Mas Bakhtin (2009) centraliza suas discussões no fenômeno da linguagem, enquanto ação de interlocução viva e atuante, moderada na relação indissociável entre o ser humano, a sociedade e a linguagem. Para esse mesmo autor (2003), os indivíduos não trocam palavras entre si, eles trocam enunciados ideologicamente constituídos com a ajuda das unidades da língua, ou seja, as palavras, os períodos, as frases, as orações. Assim, o uso da língua é efetuado em forma de enunciados orais ou escritos que decorrem de uma ou outra esfera da atividade humana, e cada esfera de uso da língua ordena seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo denominados por ele de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003).

A concepção interacionista entende a linguagem como atividade de interação verbal entre dois ou mais interlocutores. Trata-se, assim, de uma concepção funcional e contextualizada para fundamentar um ensino da língua que seja individual e social. Desse modo, a linguagem é atualizada, constantemente, em situações de atuação social e por meio das práticas de linguagem, materializadas nos textos. Diante disso, a escrita, enquanto prática discursiva, é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, de informações, de intenções, de crenças ou sentimentos que se quer compartilhar socialmente. Verifica-se, assim, um distanciamento bastante significativo das concepções de linguagem que haviam antes do advento do interacionismo.

Essa concepção interacionista serviu de base para Bronckart (2012)¹⁰, o mentor do ISD, retomar as bases teóricas de Vygotsky (1988) e Bakhtin (2009), mas sob um olhar complementar, ou seja, adotando uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. Essa posição considera que a linguagem é constituída pela diversidade cultural das diferentes práticas socioculturais, o que leva às suas constantes adaptações e renovações, provocando, com isso, a diversidade de textos orais e escritos, podendo estar vinculados a diversos suportes. Reforçando o que já destacamos e acrescentando novas características ao ISD, trazemos Pinto (2018, p. 70):

¹⁰ Bronckart participava e coordenava um grupo de pesquisadores intitulado como Grupo de Genebra, vinculado à Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade de Genebra, na Suíça. Esse grupo de pesquisadores instituiu o Interacionismo Sociodiscursivo, em 1980.

O projeto de trabalho do ISD que vai além da Linguística e busca uma *ciência integrada do humano*, considera que *a linguagem tem um papel central no desenvolvimento humano*. E esta mostra-se como um instrumento fundamental tanto na *gnosologia*, quanto na *praxiologia*. A primeira diz respeito a capacidade dos indivíduos da nossa espécie de aprender aspectos do universo e de organizá-los em mundos representados¹¹. Já a segunda relaciona-se à forma como os membros da espécie humana se situam nestes mundos e organizam suas formas dinâmicas. Na verdade, o funcionamento humano deve ser estudado, levando-se em conta a sua construção permanente. (grifo do autor)

Assim, ao colocar a linguagem como fator primordial do processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, e que é ela que regula as práticas sociais, pois é através dela que organizamos o mundo objetivo, o social e o subjetivo, possibilita-se conceber que as práticas comunicativas são situadas, organizadas e que a permanente construção dessas práticas é fundamental, pois dessa forma pode acompanhar o desenvolvimento sociocultural do ser humano. Essa concepção dialoga com o pensamento bakhtiniano sobre a questão do “gênero do discurso” e com o pensamento vygotsckyniano, a respeito da valorização do social, pois o ISD assume os gêneros textuais como atividades sociodiscursivas que agem com o social sobre o mundo ou os mundos.

Reiteramos que a preferência pela corrente teórica ligada ao Grupo de Genebra deve-se, em parte, ao fato de que concebe o gênero seguindo a tradição bakhtiniana, ou seja, que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), produzidos em esferas específicas de uso da língua, aliando-se, neste aspecto, aos objetivos propostos para a realização deste estudo. Por outro lado se deve ao fato de que à luz da concepção bakhtiniana de gênero (discursivo), esse grupo propôs o uso dos gêneros (textuais) como ponto central para o ensino, conforme adotamos, inicialmente, na efetivação da intervenção desta proposta didática com releitura de autores brasileiros.

Entre os integrantes do Grupo de Genebra estão Schneuwly e Dolz (2004), que defenderam uma posição de que era preciso buscar uma ação pedagógica que contemplasse o escopo social dos textos, não restrita apenas à organização formal e, geralmente, sob a perspectiva da gramática tradicional aplicada ao texto. Para desenvolver as habilidades de escrita e leitura, voltadas para as competências comunicativas, era necessário, como já apontamos aqui, fugir da tipologia clássica (narração, dissertação e descrição), pois não

¹¹ **Mundos Representados:** de acordo com Habermas (BROCKART, 1999, cap. I, apud PINTO, p. 70), o agir leva em conta representações coletivas que são organizadas em sistemas (denominados mundos) formais ou representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Esses mundos são produtos de operações de descontextualização e generalização.

respondia às questões de ordem da prática sociodiscursiva da sociedade, já que não é exigido do aprendiz da língua que faça uso consciente, em seu dia-a-dia, dessas formas tipológicas. Não estamos defendendo um não ensino reflexivo analítico da língua materna, ao contrário, “...as práticas escolares de aprendizagem e uso da língua escrita, ainda que estritamente escolares, são também práticas sociais” (KLEIMAN, 2010, p. 380), mas é preciso partir das diferentes práticas sociais mediadas pela língua escrita e dessa para o estudo reflexivo analítico e retornar às práticas de uso da língua materna.

Em relação aos textos, afirma Bronckart (2012, p. 72) que eles “(...) são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.”. De acordo com o ISD, o processo de aprendizagem da língua materna deve ser consolidado tomando por base o aspecto sociointeracional do ser humano, conforme apontamos acima. E esse princípio não pode ser ignorado no contexto pedagógico de ensino da Língua Materna.

Ao se considerar essa visão de linguagem, deixa-se de pensar o texto como uma mera ação de preenchimento de tempo vazio em sala de aula e que muitas vezes veste a roupa que leva o codinome “redação”. Enquanto tal, repousa, geralmente, em um processo de escrita copista que vê como único e exclusivo leitor o professor. Esse a avaliará, acreditando que a unidade textual pode ser construída apenas por uma sequência de frases descontextualizadas. Então, ao pensar a escrita a partir da abordagem interacionista sociodiscursiva coloca-se também dentro de uma concepção de letramento onde a linguagem, como interação social, está vinculada às práticas sociais de leitura e escrita em seu uso, alicerçada na real função da comunicação.

Serão essas concepções que nortearão nosso estudo, bem como o que entendemos de ensino de LP. Ao contrário de algo finalizado, acabado e pronto, a linguagem é processual, por se encontrar sempre em fase de constituição. Assim, a linguagem é uma atividade social que envolve o fazer coletivo de seus falantes que interagem pela fala e pela escrita. Daí surge a ideia de entender que os textos são unidades comunicativas globais, associados a atividades práticas e decorrentes de ações individuais ou conjuntas de linguagem.

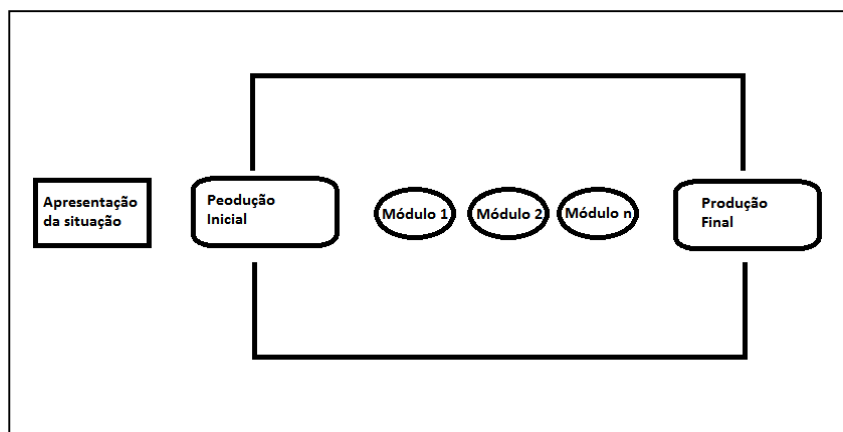
Sendo assim, a atividade de linguagem como mediadora dos letramentos sociais, no que concerne a análise de produção e compreensão da escrita, torna-se relevante para este estudo. Nesse sentido Bronckart (2012) afirma que toda ação de linguagem envolve várias capacidades do sujeito. Schneuwly e Dolz (2004) assim exemplificam essa afirmação de Bronckart (2012): as capacidades de linguagem podem ser de ação (possibilita fazer representações do contexto de ação de linguagem), capacidades discursivas (possibilita fazer escolhas no plano

discursivos), e capacidades linguístico-discursivas (possibilita realizar operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual). Elas não ocorrem separadas, ao contrário, se dão de maneira complementar.

Entendendo isso, podemos oferecer aos aprendizes da língua algo mais valioso do que decodificações, pois “não se forma bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita...” (PCN, 1998, p. 36,). Essa afirmação não foi bem entendida por muitos e parece continuar com a mesma força na BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular. Defendemos que oferecer ao aluno textos que ele pode encontrar em seu cotidiano, é um caminho que poderá tornar a leitura e a escrita mais criativa, mais significativa. Nesse sentido, consideramos que as reflexões teóricas e as propostas didáticas pensadas pelo Grupo de Genebra tornam-se fundamentais para servir de orientação para a prática dos professores.

As propostas pedagógicas advindas desse grupo de estudiosos referem-se a uma sequência de procedimentos de caráter modular, que articula os aspectos da oralidade e da escrita como eixos essenciais para o ensino, possibilitando a criação de situações reais de produção textual dos mais diferentes gêneros textuais. Esse modelo didático é conhecido como Sequência Didática (SD) e é estruturada a partir de um gênero com atividades sequenciadas.

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83)

O modelo didático acima proposto nos ajuda no ensino de gênero textual, através de um conjunto de atividades planejadas a serem executadas em etapas. Essas atividades são organizadas conforme os fins a serem alcançados, no processo de ensino e de aprendizagem, em sala de aula. Tem como objetivo “favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.

97), e desta forma, ajudar aos alunos a compreenderem as peculiaridades de cada gênero textual. Segundo esses teóricos, é pela SD que os alunos poderão ser levados pedagogicamente a pôr em prática usos da linguagem já internalizados e pela linguagem também será didatizada um gênero textual que envolverá leitura, análise linguística e produção textual.

Os PCN previstos para o EF estabelecem, como eixo básico da prática pedagógica de LP, a questão da leitura e da escrita. Embora a produção textual, no Ensino Básico, faça parte da prática pedagógica diária e/ou semanal do professor, na grande maioria dos casos os professores ou as professoras não têm conhecimento específico sobre um princípio teórico-metodológico que eles possam se orientar nessa atividade pedagógica. Ainda que documentos oficiais e programas estejam embasados em princípios teóricos, tal realidade não permite a eles ter clareza do porquê deve seguir uma determinada sistemática ou utilizar determinado gênero textual, principalmente devido, em muitos casos, a formação docente ter sido deficitária quanto a isso. Em função disso o valor social e histórico que essa prática social tem na nossa sociedade grafocêntrica é deixado de fora ou apenas utilizada como objeto de análises ortográficas e gramaticais. Deixam-se de lado os dados textuais e discursivos, entre outros aspectos, nas atividades pedagógicas de produção textual, um dos segmentos tópicos deste estudo.

Dentro das vertentes do ensino de LP como língua materna, a abordagem interacionista é uma delas, conforme já mencionado anteriormente. Nela destacamos ainda que essa linha teórico-metodológica inclui os interlocutores e a situação contextual como parte integrante de todo e qualquer ato comunicativo. Esse ponto de vista, que trabalha o uso social da língua, adequando-o à forma linguística disponível para as situações de interação, foi denominado de “ensino produtivo” (TRAVAGLIA, 1998).

Além das mudanças que já nos referimos aqui, a abordagem interacionista e o chamado “ensino produtivo” permitiram que se levasse para a sala de aula a substituição do termo “redação” para o de “produção textual”. Geraldi (2012) aponta a diferença entre os dois termos: um é produzido para a escola, para o professor, e o outro é produzido na escola. Mesmo utilizando essa nova expressão para se referirem aos textos escritos na sala de aula, muitos professores não se deram conta, ainda, sobre o real significado dessa mudança e o que a estava embasando, conforme já discutimos acima. Assim, na perspectiva de produção textual, a escrita é concebida como parte de um processo de interação que se concretiza nos discursos dos alunos e que deve ocorrer em um ambiente próprio para que haja interação do aluno com o texto e com a prática social da qual é decorrente. Dessa forma, a escrita passa a ser uma atividade pedagógica significativa para ele, já que segundo Kleiman (2007), em nossa sociedade, a escrita está presente de forma predominante no cotidiano de todos. Em função disso também se

considera que, em relação à produção textual escrita, o ambiente de sala de aula é infinitamente inferior às vivências dessas práticas que os muitos alunos têm em contextos, além dos muros da escola, conforme apontamos em seção anterior.

De acordo com a vertente interacionista sociodiscursiva, os padrões de linguagem estão ancorados na forma organizacional da sociedade, cujos membros estão inscritos em determinado contexto histórico-social e precisam de conhecimentos específicos para a produção de um determinado gênero textual. É essa a função da escola e é também esta situação que precisa ser inserida/incluída nas discussões pedagógicas que estiver sendo empreendidas, através de gêneros textuais, na sala de aula, ou pelo menos partes dessa situação contextual real que é vivenciada diariamente pelos alunos, em seus eventos de letramento fora do contexto escolar. Desse modo, o papel do ensino de LP é fazer com que o indivíduo se capacite no uso da linguagem, e por meio de habilidades e competências linguísticas, textuais e discursivas desenvolvidas no contexto da sala de aula e fora dele, o aluno possa entender e produzir gêneros textuais diversificados que circulam socialmente, ou seja, é preciso que adquira a condição de ser letrado na língua que está sendo objeto de ensino e de aprendizagem.

A SD de gêneros textuais foi repensada de várias formas, o que desembocou em novas maneiras de a realizar e fazê-la acontecer. Entre as propostas de ensino de produção de texto, no contexto escolar, alicerçadas nessa vertente teórica e na teoria dos gêneros textuais, Lopes-Rossi (2012, p. 239), trazendo para o contexto brasileiro, sugere um modelo de SD denominado de Projeto Pedagógico (PP) que pode ser sintetizado em três etapas: leitura, produção e socialização.

O primeiro módulo didático do PP “deve levar o aluno a conhecer as funções, as condições de produção e de circulação do gênero escolhido para trabalho, tomando ciência do real suporte pelo qual é veiculado – podendo ser jornal, revista, rótulo, folder etc” (CEZAR e PAULA, 2013, p. 109). Destaca-se neste momento a relação linguagem e práticas sociais e questões relativas ao caráter sócio-histórico do gênero textual em questão. A seguir desenvolvem-se habilidades de leitura do gênero textual em foco que, por sua vez, é seguido do estudo organizacional e composicional desse gênero textual, requisitos de ensino básico para que ele possa produzir um gênero textual de igual natureza.

No segundo módulo didático deve acontecer a produção escrita propriamente dita que, segundo Lopes-Rossi (2006), deve acontecer de acordo com suas condições de produção típicas. Trata-se de atividades sequencialmente realizadas que articulam os conhecimentos adquiridos pelos alunos no primeiro módulo didático.

Essa sequência é finalizada pelo chamado terceiro módulo didático e ele vai ater-se à criação de ambientes em que tal gênero textual é divulgado nas práticas sociais. Para Lopes-Rossi (2006), esse módulo constitui uma parte importante do desenvolvimento do processo do PP, pois aqui acontecerá várias atividades que viabilizam a socialização das produções dos alunos, podendo ocorrer na sala de aula ou fora dela.

Embora o gênero textual selecionado como objeto de análise deste estudo e, também, como objeto de ensino das práticas pedagógicas que serão descritas na seção que segue a esta, o Diário de Aprendizagem, não seja um gênero textual produzido para ser amplamente divulgado e lido por outros além do próprio produtor desse gênero textual e do professor da disciplina, seguimos essas sugestões didáticas dadas por Lopes-Rossi (2012).

Quadro 01 - Esquema sobre o desenvolvimento do trabalho com projetos pedagógicos

Módulos didáticos	Sequências didáticas
Leitura para a apropriação das características típicas do gênero textual	Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características textuais, temáticas e composicionais.
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Série de atividades de produção: planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários), coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, revisão colaborativa do texto, produção de versão final (incluindo o suporte para circulação do texto)
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Fonte: Lopes-Rossi (2006, p. 75)

Cardoso *et all* (2018, p. 12), ao se referirem aos contextos em que o aluno está exposto em relação à presença da escrita, destacam:

...consideramos dois contextos principais e abrangentes, o escolar e o extraescolar (fora da escola). A escrita extraescolar designa toda a produção escrita que tem lugar fora do quadro institucional da escola, por livre iniciativa do sujeito. Estas práticas extraescolares de escrita radicam na nossa abordagem sociocultural e remontam, afinal, às escritas “comuns”/“vulgares”, de que nos deu conta D. Fabre (FABRE, 1993; FABRE; LA SOUDIÈRE;

VOISENAT, 1997), às escritas “domésticas”, nos termos de B. Lahire (2004), às escritas “do cotidiano”, segundo M. Dabène (1990); coadunam-se, enfim, com toda uma crescente complexidade sociocultural da escrita (BARTON; PAPAN, 2010), que continua a merecer apurados estudos, unânimes em revelar a importância e a presença múltipla da escrita multifuncional e plurissignificativa na vida das pessoas (BRANDT, 2015). São escritos de iniciativa pessoal, por um lado, às vezes inscritos em dinâmicas sociais, por outro. Podem ser escritos “livres”, “compulsivos”, “selvagens”, “espontâneos” do sujeito – com funções muito variadas, como a expressão do “Eu”, a procura de um efeito de catarse... – só para o sujeito ou reservados a uma esfera privada de relações.

Decorre daí que, de um modo geral, as escolas não proporcionam uma junção entre as escritas produzidas fora do contexto escolar, as relativas aos letramentos em outros espaços sociais, com as exigências curriculares produzidas no âmbito da sala de aula. Além disso, não se percebe, no contexto escolar, de um modo geral, uma variabilidade de usos e funções de gêneros textuais que o âmbito social exige. Geralmente o contexto educacional concentra-se no desenvolvimento das técnicas e das competências linguístico-textuais do indivíduo, não dialogando com as práticas sociais em que aquele gênero textual é usado como fator de interação comunicativa de seus integrantes. Essas ações também são necessárias e são atribuições centrais dos sistemas educacionais, porém é preciso estabelecer esse elo entre as ações pedagógicas relativas à escrita e inerentes à escolarização e às extraescolares, ou seja, entre o letramento escolar e o letramento construído em outros espaços sociais. Distante do contexto social, parte-se de estruturas consideradas mais complexas para as mais simples, não considerando, muitas vezes, o arcabouço cultural trazido pelos alunos que já estão inseridos em atividades cotidianas de uma sociedade letrada (MOTERANI, 2013), conforme colocações anteriores. Repetimos: não são raras as vezes em que a escola deixa de lado a escrita que o aluno traz de fora. Escrita que, se dependesse da escola, estaria morta, esquecida, ou, quando é trazida para a sala de aula, é utilizada preponderantemente para fins de correção. Quanto a isso Kleiman (1995, p. 38) afirma categoricamente que: “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” Ou seja, no contexto escolar, apenas os letramentos dominantes. Essa forma de conceber as práticas de letramento escolar e em outros espaços, permite-nos uma releitura sobre como conduzir as ações de produção escrita no contexto escolar.

Complementando o que apontamos no parágrafo anterior e retomando afirmações já apontadas aqui, o modelo ideológico de letramento, que compreende uma abordagem da escrita centrada no social, no identitário do grupo social (STREET, 2014; KLEIMAN, 2010), não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma do letramento, centrado

no indivíduo, no desenvolvimento de suas competências. Ao contrário, as práticas de letramento, quer as que ocorrem na escola ou em outros espaços, devem ser vistas como vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinados, o que, em outras palavras, referem-se a atribuir amplitude de significados à leitura e à escrita, no contexto escolar, ao colocar as ações pedagógicas mediadas quer pela leitura, quer pela escrita, em um contexto amplo, em diferentes situações comunicativas em que ela se faz presente no dia a dia dos integrantes de uma sociedade grafofônica,

O gênero textual diário, por exemplo, tomado como objeto de estudo para analisar a produção escrita do aluno, é um instrumento cultural utilizado com a finalidade básica de registrar o cotidiano das pessoas e, como tal, é encontrado em vários contextos. Enquanto instrumento de coleta de dados de um fenômeno em observação, recebe o nome de diário de campo. No comércio, serve de registro das operações e mudanças. No âmbito hospitalar, serve para registrar o cotidiano dos pacientes. Nas navegações marítimas, estão lá para servir como registros das embarcações. No ambiente escolar, será um meio para o professor registrar o caminhar das aulas. No âmbito da relação professor aluno, ou relativo ao processo avaliativo, a escrita do diário cumprirá a função de interação entre os dois interagentes, pelo viés do processo de ensino e do processo de aprendizagem, por isso é denominado de Diário de Aprendizagem. Na perspectiva de fórum íntimo, ele servirá para registrar sentimentos, sensações, o cotidiano íntimo do diarista e, por ter esse caráter, recebe a denominação de diário íntimo. Mas quando sai do âmbito da intimidade, como aconteceu com o Diário de Anne Frank, não poderemos mais designá-lo dessa forma e por isso leva a alcunha de diário pessoal (LEJEUNE, 2014).

Reforçando colocações anteriores, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), o ensino referente à linguagem deve ser efetivado por meio de gêneros textuais, pois é uma maneira de “colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são (...)” Entendemos que ensinar línguas é fundamentar-se e planejar ações pedagógicas onde a leitura e a produção textual estejam ancorados em gêneros textuais e que estes estejam embasadas em situações sociais, não apenas as que são didatizadas pelo livro didático, porque, mesmo que estejam presentes um determinado gênero textual nesse instrumento didático, a forma com que é sugerido trabalhar com ele, em sala de aula, pode não representar o real uso de tal gênero textual nas correlativas práticas sociais, conforme já justificamos anteriormente. Além disso, deve-se propor ações pedagógicas principalmente com os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, isto é, as ações comunicativas, orais e escritas, ocorrentes fora do contexto escolar. É aqui que os estudos do letramento, predominantemente, os que fazem parte dos NEL, podem justificar a importância dessa junção

– letramento escolar e letramento fora do contexto escolar, e dar um caráter diferente às ações pedagógicas ocorridas na sala de aula, justamente porque tais estudos destacam e visam atividades pedagógicas que partam da real necessidade do aluno e sua inserção em práticas sociais. Embora manter um diário íntimo possa não ser uma real necessidade comunicativa dos alunos, mas trazê-lo para a sala de aula, transformá-lo em diário pessoal e aliá-lo ao Diário de Aprendizagem, gênero textual basicamente ocorrente no contexto da sala de aula, vinculado a práticas avaliativas deste contexto, é inserir os alunos em reais práticas sociais e escolares de leitura e produção escrita.

Além de terem as necessárias diferenças específicas, os gêneros textuais podem ter características em comuns como, por exemplo, entre o gênero textual agenda e os diversos tipos de diários. Na verdade, todos eles devem ter um conjunto indissociável de elementos integrantes perpassados pelo tema, estilo, léxico e estrutura da gramática. Em relação a isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que é preciso alertar os alunos sobre o fato em que, ao mudar o contexto e os interagentes, ou a intenção comunicativa, temos de mudar também nossa forma e conteúdo de uma ação de linguagem. Para isso é preciso que os usuários tenham habilidades comunicativas suficientes para reconstruir os textos orais ou escritos com adaptações necessárias para incluir essas circunstâncias contextuais e pragmáticas. Mas se for através do mesmo gênero textual, mesmo que mude o contexto e a função que se quer obter, devemos alertar que eles devem manter características semelhantes que podem ser conhecidas em qualquer lugar onde eles estiverem circulando. Dito isso de outra forma, nosso ensino deve destacar que os gêneros textuais têm características comuns, se repetindo na estrutura, na linguagem, no conteúdo, não impedindo, por outro lado, a ação criativa, conforme advoga Marcuschi (2009). Seguindo essas orientações relativas à prática pedagógica, estamos propondo ações para fazer com que o aluno consiga tornar-se “um escritor competente”, isto é, aquele que “(..) é alguém que ao produzir um discurso culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos, e circunstâncias enunciativas em questão” (BRASIL, 1998, p. 63). Acrescentamos ainda que, dependendo do contexto e com quem estamos interagindo nas práticas letradas, devemos utilizar modalidades e dialetos diversos para interagir. Por isso e por vários outros motivos, devemos olhar com cuidado para as atividades pedagógicas que promovem preconceitos e não legitimam diferenças socioculturais, bem como quanto aos letramentos vernaculares ou não dominantes. Assim, torna-se essencial assumir uma perspectiva pedagógica que trabalhe com os gêneros textuais de forma que incorpore, na ação pedagógica, os diversos e diferentes

gêneros que circulam socialmente na comunidade de fala dos alunos, para que eles possam ir completando seus níveis de letramento.

O que apontamos acima, tem respaldo nos PCN (1998), pois segundo esses documentos, é essencial trabalhar com gêneros textuais que circulam na sociedade, já que através dessa unidade de trabalho pedagógico se pode apresentar aulas mais significativas quanto às funções sociodiscursivas da fala e da escrita, nas condições de produção das diferentes interações verbais.

Assim, concebendo ser os gêneros textuais a base da interação comunicativa e que quando falamos ou escrevemos o fazemos sempre para alguém, estes princípios teóricos devem ser tomados como princípios metodológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e do processo de aprendizagem, desde que se queira que a escolarização se efetive de modo mais consistente e natural possível, contribuindo pedagogicamente para que os indivíduos sejam mais competentes, não somente no âmbito do letramento escolar, mas também em seus letramentos fora desse espaço.

A seguir vamos especificar outras questões que envolvem o gênero textual, seguido de considerações sobre o gênero textual que serviu de objeto de reflexão deste estudo: o Diário de Aprendizagem.

2.3 Gênero textual, os diários e o Diário de Aprendizagem

Entre os vários conceitos sobre gêneros do discurso/gêneros textuais que encontramos e já nos referidos aqui, vamos acrescentar outro, o apontado por Bronckart (2003) que os define como entidades sociodiscursivas de produção verbal contextualizada que comunica uma mensagem linguisticamente sistematizada e, por ser assim, devem produzir efeito de coerência no seu destinatário. Caso não aconteça esse efeito, a comunicação não se efetivou ou efetivou-se parcialmente.

Retomando Bakhtin (2003) e suas considerações sobre os gêneros do discurso, temos a que faz referência a eles quando afirma que funcionam como uma “gramática do discurso”, ou seja, os indivíduos partícipes de uma comunidade linguística, em suas convivências sociais, aprendem que precisam utilizar determinados gêneros textuais para atingir, de igual forma, determinados fins. Os padrões necessários a qualquer ato comunicativo são consentidos, preponderantemente, pelos interagentes dessa ação. Marcuschi (2002) aponta que os gêneros textuais não têm suas características determinadas pelas suas formas estruturais estáticas e nem através de uma estrutura definitiva, ou seja, eles podem ser reestruturados constantemente,

conforme vão surgindo as necessidades comunicativas de seus usuários ou em função de novas práticas sociais, ou ainda, desaparecerem em função de práticas sociais não mais utilizadas. Para esse teórico (2002), os gêneros textuais são fenômenos que se associam à cultura e à vida social, e contribuem para ordenar as atividades comunicativas de nosso cotidiano.

A proposta de Marcuschi (2002) em abordar a questão dos gêneros textuais considerando a atividade social nos é cabida aqui, pois dentro desse ponto de vista, a relação entre gênero textual e prática social revela-se indissociável e pode ressignificar aspectos da realidade. Vejamos:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (...) Como tal os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Dito isso, embora não determine o gênero textual, o suporte é imperativo para que ele circule na vida diária, influenciando-o de alguma forma (MARCUSCHI, 2003). Para esse mesmo autor (2003, p. 9), o suporte: é um lugar físico ou virtual, tem um formato específico e serve para fixar e mostrar o texto. Deixando ainda claro que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Sendo assim, o suporte contribui para a estruturação do gênero textual em determinada sociedade, podendo ser associado aos propósitos comunicativos que se quer conseguir.

Outra consideração que fazemos é que os gêneros textuais, “situados em domínios discursivos que produzem situações para as práticas sociodiscursivas características” (MARCUSCHI, 2008, p. 193), nos cercam e a todo momento estamos sendo bombardeados por eles. Esse bombardeamento nada mais é do que o dinamismo das interações verbais. Porque no dia a dia nos envolvemos em situações comunicativas diferentes e complexas que nos fazem acessar o repertório de gêneros textuais disponíveis nos domínios discursivos (ou no termo bakhtiniano, esferas) de comunicação humana de acordo com o propósito comunicativo.

Quanto ao fato dos gêneros textuais não terem suas características determinadas pelas suas formas estruturais estáticas e nem através de uma estrutura definitiva, eles estão abertos à inventividade da capacidade humana de se renovar, de se refazer, de se transmutar (BAKHTIN, 2003). Essa transmutabilidade é o que acontece quando eles assimilavam um outro gênero textual, gerando novos gêneros, quebrando, assim, um ineditismo possível, mas, geralmente, são abertos em outros gêneros que existiam antes deles. Marcuschi (2008) comunga com o que

afirma Bakhtin (2003) quanto aos gêneros serem “relativamente estáveis”, destacando ainda que a forma do gênero textual é um aspecto a ser considerado, mas não o que determina nossa ação discursiva num processo interativo de comunicação. Portanto, “relativamente estáveis” é um fenômeno que pode ocorrer em todos os gêneros textuais. Nessa condição os gêneros textuais se apoiam para se moldarem, se transformarem, se modificarem.

Dentro da característica de “transformação” dos gêneros textuais, vamos encontrar em Bakhtin (2003) essa associação equitativa à classificação que ele faz de gêneros primários e secundários. Assim, os gêneros secundários seriam, então, aqueles que tinham o poder de aglutinação com outros gêneros textuais. Marcuschi (2000) encontra nesses estudos de Bakhtin (2003), a base para destacar o fenômeno de hibridização que, posteriormente, passou a denominar de intertextualidade/inter-gênero, sendo “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 30). Em estudo posterior, Marcuschi (2008) passou a denominar esse fenômeno textual de intergênero, associando o termo a “intergenericidade”. Tratam-se de estratégias sociodiscursivas, onde dois ou mais gêneros se misturam para chegar a determinado objetivo comunicativo, seja na sua relação com o conteúdo, linguagem, forma ou estilo. Nas palavras de Machado (p. 16, 1998) “na atividade linguística efetivamente realizada, pode ocorrer sempre, ou uma reprodução de um gênero textual determinado, ou uma transformação.” Essa transformação pode se dar por meio de câmbio e intercâmbio de diferentes formas de gêneros textuais, pertencentes ou não ao mesmo domínio discursivo e que isso é importante para a constituição dos sentidos.

Esse intercâmbio entre os gêneros textuais, que chamaremos a partir daqui apenas de intergenericidade, é um empréstimo que um gênero textual faz a outro para cumprir sua função social.

Marcuschi (2008, p. 166) enfatiza a função social do gênero textual como predominante em relação à estrutura formal, estilo ou conteúdo, dizendo que:

Em princípio, isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretatividade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

Essa visão sobre os estudos de gêneros textuais nos conduz a algumas indagações, realizadas no início de nosso trabalho, que podemos relacioná-las com o gênero textual, objeto de estudo desta pesquisa, tais como: Quais características comuns são encontradas em todos os

Diários de Aprendizagem e quais não são particulares a esse gênero textual? Em que medida o uso do diário pode fornecer meios para que os alunos se apropriem de outros gêneros?

Os diários, textos considerados pelas instituições de ensino como tendo pouca importância para os estudos de gêneros textuais no mundo contemporâneo (CUNHA, 2007), são, em desacordo com os responsáveis pela escolha dos gêneros textuais que devem ser trabalhados em sala de aula, meios fundamentais para se resgatar a memória de um grupo, de um acontecimento, ou como um instrumento didático-pedagógico. Sua importância deve-se ao fato de que eles fixam uma determinada vivência demarcada, caracteristicamente, em cada unidade de tempo e de produção; constroem “para si uma memória de papel; criam arquivos do vivido; acumulam vestígios, conjuram o esquecimento; dão à vida a consciência e a continuidade que lhes faltam...” (LEJEUNE, 2014, p. 320). Essas são algumas das principais funções que o gênero textual diário desempenha nas práticas sociais para seus autores, além de outras já citadas aqui e as que vamos ainda apresentar. Existe a possibilidade inclusive de, através da escrita dos diários, retomar a memória de uma vivência social de toda uma geração ou grupo social, segundo Lejeune (2014, p. 318). Defendemos, então, que o surgimento de novos tipos de gêneros textuais que cumprem com essas ou outras funções de igual natureza, não devam implicar na exclusão ou diminuição da importância que determinados gêneros textuais ainda cumprem no contexto atual, bem como o de serem considerados como menores quanto aos contextos de uso, principalmente no contexto escolar.

A produção escrita de um diário tem inúmeros significados para a pessoa que escreve. Para uns é sobreviver, conhecer-se, deliberar, pensar, escrever, resistir etc. E resistir parece ser uma característica concomitante às outras e em todas as escritas do cotidiano. Lejeune (2014) foi um dos que, no âmbito dos estudos autobiográficos, fez um estudo minucioso do gênero textual diário. Analisou os diários íntimos de jovens que escreveram de 1766 a 1950, verificando que, nessa época, a produção desse gênero textual era visto como uma prática de aprendizagem, pois através dele promovia-se nos jovens o hábito regular da produção escrita. É de Lejeune (2014) também os dois exemplos que temos de estudos sobre esse gênero textual: o de Helène Berr¹² e o de Anne Frank¹³. Para Helène Berr a função do diário era o de conservar a memória: “Sinto uma espécie de felicidade ao pensar que, se eu for pega, André terá guardado nestas páginas, alguma coisa de mim, aquilo que é mais valioso, pois agora não me ateno a nada que seja material; o que se deve preservar é a alma e a memória” (Diário, 30 de novembro

¹² BERR, H. **O Diário de Hélène Berr**: um relato da ocupação nazista de Paris. Trad. Bernardo Azjenberg. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

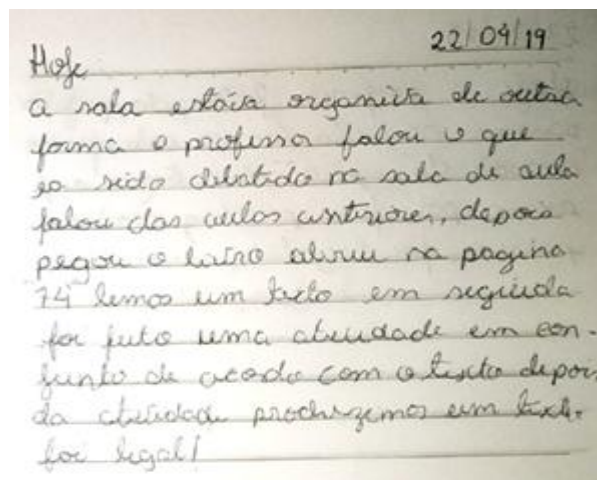
¹³ FRANK, A. **O Diário de Anne Frank**. Trad. Ivanir Alves Calado. 61ª. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2019.

de 1943). Para Anne Frank tinha o tom de desabafar em confidências, dividindo seus sonhos, medos e amores, tendo como receptor uma amiga imaginária ou para si mesma. Escrevia também para dar conselhos, função pouco usual para esse gênero textual, ou refletir sobre o futuro, conforme se pode ver no recorte textual abaixo:

A não ser que você escreva, não saberá como é maravilhoso; eu sempre reclamava de não conseguir desenhar, mas agora me sinto felicíssima por saber escrever. E, se não tiver talento para escrever livros ou artigos de jornal, sempre posso escrever para mim mesma. Mas quero conseguir mais do que isso. (...) Quero ser útil ou trazer alegria a todas as pessoas, mesmo àquelas que jamais conheci. Quero continuar vivendo depois da morte!” (Anne Frank, 5 de abril de 1944).

O trabalho desenvolvido com o diário pessoal pode favorecer a discussão argumentativa, ideológica, discursiva, pois, por meio da escrita do diário, o diarista pode dar respostas ao que o questiona, refuta, confirma, argumenta etc, mas, de modo predominantemente, trata-se de uma escrita intrapessoal. Por outro lado, o Diário de Aprendizagem produzido pelos alunos surge na condição do convívio cultural do contexto da sala de aula e, por situar-se neste contexto, pode apresentar uma linguagem mais elaborada, uma estruturação mais sistemática refletindo uma produção escrita mais “cuidada”. Acrescentamos, no entanto que, tanto na produção do gênero textual diário pessoal, quanto no de Aprendizagem, o autor precisa saber o que dizer, a quem dizer e como dizer. Tais aspectos podem ser desenvolvidos através da leitura, compreensão de textos e de uma produção textual escrita regular de todo e qualquer gênero textual.

Figura 02 – Página de um Diário de Aprendizagem de um aluno-participante.



Fonte: Autor (2019)

Em relação a este estudo, através de relatos dos alunos-participantes, observamos que eles registraram seus momentos, e mais, se tornaram homens-narrativas ao refletirem sobre as ações pedagógicas que participaram, fizeram observações sobre assuntos diversos e deram um novo sentido a um tipo de escrita que, se dependesse exclusivamente dos espaços oficiais de ensino, não seria trabalhado pedagogicamente.

Assim, resistir, de fato, parece ser característica rebelde da produção escrita do gênero textual diário, qualquer que seja ele, pois é uma escrita que não se encontra valorizada atualmente. Ele se estabelece em diferentes suportes: folhas soltas, cadernos, etc. Para o diarista “a escrita é mais do que um instrumento” (HIGOUNET, 2003), e se for instrumento, se transforma em instrumento de luta, de resistência mesmo dentro do espaço escolar que a tem como uma escrita com menor qualidade, mas que permanece se movendo, se reorganizando, se ressignificando sem a autorização das instituições oficiais de ensino que, por excelência, são reconhecidas como espaços para práticas de letramentos.

Machado (1998, pp. 22-23), em seus estudos sobre o diarismo, afirma:

Ao mesmo tempo em que a produção diarista aumenta, ela vai também se constituindo como objeto de discursos múltiplos que a abordam sob diferentes pontos de vista – o literário, o metodológico, o científico e o educacional – tomando-se, como objeto específico de análises, os diários tanto de escritores e de pesquisadores consagrados como os de pessoas comuns e os de estudantes em situação de aprendizagem.

A autora (1998) em referência nos apresenta, nesse recorte textual, um percurso dos estudos realizados sobre o diarismo e, de forma sintética, faz uma referência às formas em que são utilizadas nas diversas áreas citadas. Se formos para o lado dos estudos sociológicos, dentro da análise institucional, podemos dizer que o diarismo é tratado em relação à experiência das relações dos cientistas com as instituições sociais ligadas às pesquisas; e nos estudos etnográficos, que incentiva o diarismo como instrumento, pode referir-se a metodologia utilizada pelo pesquisador, questionando-a.

Embora possamos ter por hipótese que uma análise rigorosa desses diferentes textos possa distinguir entre diferentes subtipos de diários, admitimos que todos eles apresentam algumas características comuns e que todos eles parecem ser rotulados pela denominação geral de “diário”. Que características seriam essas? (MACHADO, 1998, pp. 23 -24)

A própria autora (1998) responde a pergunta que fez. Suas respostas a essa pergunta, entre elas, está o que Lejeune (2014) também apresenta em seus estudos sobre o diarismo: falar de si para si, mesmo assumindo outros papéis ou inventando outras funções. Esse autor (2014)

relaciona o diarismo com a autobiografia, afirmando um ser muito próximo ao outro. Tanto um quanto o outro pertencem ao domínio confessional, ao cotidiano, ao pessoal, e o modo de organização do texto se dá pela predominância da narrativa.

Quadro 02 – Gêneros textuais quanto à tipologia narrativa e domínio confessional

Tipologia	Domínio discursivo	Gêneros textuais
Narrativa	Confessional/pessoal/cotidiano	Diário íntimo/pessoal, agenda de adolescente, caderno/caderneta de organização, confissões, memórias, autobiografia, diário de classe, Diário de Aprendizagem, diário de bordo, diário de guerra, diário de viagem, diário espiritual, diário reflexivo, diário de campo, diário pessoal on-line, Diário de Aprendizagem on-line, etc.

Fonte: Autor (2019)

Tendo como base essas reflexões acerca do diário, especificamente o Diário de Aprendizagem, gênero escolhido para a aplicação e sistematização da proposta de intervenção (vivenciada e sugerida pela presente pesquisa), apontamos que ele foi conduzido enquanto campo de realizações dos letramentos sociais, isto é, atrelado às práticas sociais. Também defendemos que um mesmo gênero textual pode ser trabalhado durante o ano escolar, com propostas, variações, grau de cobrança e aprofundamento diferentes, como defende Mendonça e Leal (2005). Por isso nossa proposta com gênero textual Diário de Aprendizagem seguiu essa temporalidade, já que diário, em qualquer uma das suas formas, não pode ser compreendido como prática social sem atrelá-lo a isso, ou seja, em uma única página escrita, como propõe os livros didáticos, pois o que faz dele diário é ter uma sequência temporal. Frisamos que o diário trabalhado neste estudo, foi o Diário de Aprendizagem, por isso faz-se necessário especificá-lo melhor, inserindo-o em um contexto mais amplo de discussões sobre os que mais se aproximam deste gênero textual.

Assim lançamos mão de uma provocação: o que seria um diário? Na nossa língua materna, essa palavra recebeu vários sentidos. Entre os quais estão: associado ao suporte – caderno onde se registra as experiências de foro íntimo em que as narrativas são organizadas por datas e, desta forma, passou a ser empregado com o mesmo sentido de agenda (que se trata de uma caderneta que serve para anotar as atividades a serem realizadas durante os dias); associado a uma ação de letramento – gênero textual escrito que ligado à rotina diária de quem o escreve, pode ter como suporte uma folha solta de caderno, uma agenda, etc. Verifica-se,

então, que os diários variam de suporte, na forma e nos recursos utilizados, além de não ter fronteiras que limitam essa variedade. É uma heterogeneidade que às vezes se submete ao campo da experiência pessoal, como defende Machado (1998), e, por isso, podemos tomar como critério, em sua divisão, o tipo de conteúdo encontrado. Parafraseando Marcuschi (2008) questionamos: o que é então o diário (enquanto gênero textual), diante de uma variação na forma e nos recursos utilizados? Ao responder essa questão, percebe-se um espectro amplo e variável de tipos de textos que podem se encaixar neste gênero textual, conforme exemplos publicados e constantes no quadro 3, a seguir:

Quadro 03 – Exemplos de diários encontrados

Formas de diários	Propósito	Autor
Diário Oficial	Acompanhar as atividades do poder executivo, legislativo, judiciário	Exemplo: Diário Oficial da União, Governamental.
Diário de Viagem	Relatar experiências pessoais vivenciadas em uma determinada região/país	Exemplo: Diário de viagem à França, de Yvonne Herzog
Diário de guerras	Relatar eventos de guerra	Exemplo: Diário de Uma Guerra Estranha de Jean-Paul Sartre
Diário espiritual	Relatar a experiência com o Divino	Exemplo: Diário Espiritual de Inácio de Loyola
Diário de Prisão	Relatar os dias que pessoas passam encarcerados	Exemplo: Diário de Prisão de Marquês de Sade
Diário de campo	Relatar o dia a dia de uma pesquisa	Exemplo: Diário de pesquisa de Bronislaw Malinowski

Fonte: Autor (2019)

A partir das reflexões realizadas por Marcuschi (2002), o diário seria um bom exemplo de prática de linguagem que podemos considerar complexa, pois todas as formas atualizadas de diário nos aparecem de maneira bastante diversa e variada, conquanto, sempre há algo que nos leva a crer que determinado gênero textual seja de fato um diário. Acrescentamos que o quadro apresentado não esgota a grande variedade de gêneros textuais que possuem muitos traços em comum com o gênero textual diário. No levantamento que consta no quadro 04, de forma bastante geral, destacamos uma constelação¹⁴ do gênero textual diário, ou seja, um agrupamento de gêneros textuais com funções comunicativas e propósitos comunicativos específicos.

¹⁴ Marcuschi (2000, p. 14) afirma que “a diversidade de formatos pode ocorrer com [muitos] gêneros que apresentam formas de realização variadas”, se referindo à atividade de classificação dos gêneros textuais.

Quadro 04 – Constelação do gênero textual diário

Tipo de Diário	Propósito	CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO DIÁRIO			
		Conteúdo temático	Estilo	Estrutura Composicional	Elementos extralinguísticos
Diário Íntimo/ pessoal	Motivação de confidenciar-se em forma escrita sobre os desgostos, prazeres, vitórias, derrotas, sonhos, desejos, expectativas; diálogo com si mesmo ou com o próprio diário ou um interlocutor imaginário.	Temas relacionados ao universo da intimidade; particulares, pessoais; relatos centrados em um acontecimento.	Não há preocupação com construções sintáticas mais complexas, emprego de frases feitas, às vezes incompletas, podendo não ter uma sequência lógica na ordenação dos temas; registro fragmentado; subjetivo; incidência de dêiticos de tempo e lugar; uso de advérbios e adjetivos que caracterizam cenas ou pessoas.	Linguagem: prosa narrativa; não tem a preocupação de seguir a norma-padrão da língua, se valendo de léxicos da informalidade; texto escrito com recursos da oralidade; Forma: data; vocativos; corpo do texto desenvolvido em uma escrita leve; tema; despedida; assinatura; Suporte: papel avulso, livro, caderno, agenda, cadernetas.	Recursos gráficos, visuais, olfativos, fotos, objetos que despertem emoções, momentos especiais vivenciados.
Diário de leitura	Motivar-se para a leitura crítica de textos, a partir da escrita; dialogar com o texto lido.	Relacionados à experiência pessoal do diarista com a leitura de textos.	Impressões sobre o título do texto; observações sobre a linguagem verbal e não verbal; relação entre o conteúdo lido e outros conteúdos;	Linguagem: escrita leve e espontânea, mas com recorte da norma-padrão, argumentativo; Forma: data, corpo do texto onde as observações serão	Recursos gráficos e visuais podem ser encontrados, mas com menos diversificações do que no diário pessoal/íntimo .

			opinião sobre o texto lido.	desenvolvidas, reflexões, questionamentos e opiniões acerca do texto; Suporte: caderno; Inicialmente não tem uma preocupação com o que se escreve; frases completas.	
Diário De Campo	Registrar as ações transcorridas durante a pesquisa.	Temas relacionados ao universo da pesquisa com impressões pessoais do diarista.	Há uma preocupação em registrar tudo que se observa; sequência lógica na ordenação dos temas e das ações; há mais descrição, do que nos demais.	Linguagem: formal, narrado em primeira pessoa, Forma: data; identificação de atividades realizadas; relato com fundamentação teórica; reflexões críticas; referências; Suporte: caderno, agenda, caderneta.	Podem ser encontrados recursos gráficos e visuais.
Diário Espiritual	Registrar revelações recebidas ou vivenciadas por algo sobrenatural, divino.	Temas relacionados à experiência pessoal com o mundo espiritual.	Há uma preocupação com o que se escreve; há uma tendência de relacionar a escrita a uma habilidade advinda da inspiração.	Linguagem: formal, narrado em primeira pessoa; Forma: data; o corpo do texto relata as promessas; experiências com o divino e o espiritual; conselhos sobre como aplicar na vida;	Podem ser encontrados recursos gráficos e visuais.

				<p>Suporte: agenda; caderno, caderneta.</p>	
<p>Diário Contábil</p>	<p>Registrar transações financeiras.</p>	<p>Temas relacionados ao mundo financeiro.</p>	<p>Há uma preocupação com as informações postas no suporte; uso de números; percentuais.</p>	<p>Linguagem: formalidade intrínseca aos termos técnicos; Forma: data; termo de abertura, data analógica ao processo contábil; no desenvolvimento do corpo; termo de encerramento; relata os débitos e créditos das transações; histórico; Suporte: livro contábil, caderno, folhas encadernadas.</p>	<p>Possíveis de serem encontrados, mas de modo mais formalizados, como logomarcas de empresa.</p>
<p>Diário de viagem</p>	<p>Relatar as experiências vivenciadas durante uma viagem</p>	<p>Temas relacionados com a experiência pessoal em um mundo descoberto, experimentado em uma viagem; fatos e eventos públicos</p>	<p>Pode ser escrito em língua materna, não a nacional onde foi desenvolvido as ações relatas; registro de acontecimentos em flashes; resgate das memórias boas e das más impressões</p>	<p>Linguagem: verbos no passado; expressa dados informais, modo de narrar de forma literária ou jornalística; Forma: data; identificação do lugar; narração dos principais acontecimentos, trajeto; informações sobre localização,</p>	<p>Ilustrações, fotos, objetos que despertem sensações e sentimentos vivenciados.</p>

				língua, clima, curiosidade, o que foi visto; considerações gerais; Suporte: agenda, caderno, caderneta.	
Diário de Aprendizagem	Relatar a experiência referente à sua relação com o processo de ensino e processo de aprendizagem.	Temas relacionados à experiência pessoal no campo do ensino e da aprendizagem e que fazem referência ao ambiente educativo, formativo, escolar.	Há a preocupação com o uso formal da língua, com a ortografia e com as construções sintáticas mais elaboradas.	Linguagem: entre a formal e a informal; Forma: data; motivação; introdução; título; tema; desenvolvimento, no corpo do texto, sobre o que foi observado; avaliação das atividades pedagógicas participadas; considerações gerais; Suporte: caderno, agenda.	Podem ser encontradas, mas com menos variedade do que no diário pessoal.

Fonte: Autor (2019)

Observando o quadro 04, concordamos com Machado (p. 28, 1998), pois, mesmo a heterogeneidade sendo admitida, “podemos afirmar que predomina o universo temático da experiência pessoal, incluem-se aí ações, sentimentos, sensações e pensamentos relacionados a essa vivência”. Percebemos, então, que existe uma base e características em comum, as quais dão suporte a todos os tipos levantados acima.

Destacamos que o nosso interesse nesse quadro comparativo está em mostrar o diário em seu aspecto de ser aberto às possibilidades da linguagem e, em sendo dessa natureza, não deveria receber pouco valor pedagógico que é dado a ele e, mesmo em sala de aula, ao ser adotado, passa pelo preconceito ao não entendê-lo em sua plenitude. Não é à toa que ainda hoje consideram-no como gênero textual menor ou não o consideram gênero textual. Isso em parte

já justifica ser trabalhado em sala de aula, já que, como afirma Lejeune (2014), somente recentemente foi trazido para o campo da educação.

Desses diários apresentados no Quadro 04, o que nos interessa diretamente é o Diário de Aprendizagem, o gênero textual escolhido para os nossos estudos, como já foi dito em outros momentos anteriores a esse.

Nos estudos sobre o gênero textual que pertence ao domínio social de experiências humanas da ordem do relatar, quase nada encontramos de referência ao Diário de Aprendizagem no cenário brasileiro. Temos, entre poucos, Roncon¹⁵ (2017) que o apresenta como instrumento didático e de avaliação no âmbito do ensino da Sociologia; Batista¹⁶ (2010) levando-o para o campo da formação de professores, a partir de sua própria experiência; Reis (2007) o traz para a reflexão no campo da aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesses estudos nos deparamos com a preocupação centrada na função originária do Diário de Aprendizagem, ao tratá-lo como ferramenta de ajuda para manter o diálogo entre professor e aluno, dentro de um processo de coleta de dados para avaliação; ou vê-los como instrumento que pode servir como apoio ao desenvolvimento de uma prática reflexiva para o aluno e para o professor. Em outras palavras, o Diário de Aprendizagem, para o aluno, serve como autorreflexão do processo de aprendizagem; para o professor, como instrumento de observação da resposta dos alunos à sua ação pedagógica.

Sendo, assim, o Diário de Aprendizagem estaria ligado a duas principais definições: a) produção escrita que se dá em um ambiente formal de ensino e aprendizagem e que reúne propriedades que o texto traz ao ser produzido em uma situação social implexo no letramento escolar, ou seja, trata-se de uma produção escrita desenvolvida no e para o contexto pedagógico de sala de aula; b) norteador de práticas de letramento e que se revela como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula, e sendo desta natureza pode ser considerado como instrumento de avaliação formativa¹⁷ e somativa.

Contudo, acrescentamos aqui outras considerações, a partir de nosso fazer pedagógico com alunos do 6º. ano do EF, levando em consideração também nossos pressupostos teóricos

¹⁵Roncon, A. F. O diário de aprendizagem como instrumento avaliativo e didático no ensino de sociologia. Ensino de sociologia em debate. **Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL**. Edição Nº. 7, Vol. 1, jan./dez. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>. Acessado em: 11 de agosto de 2018.

¹⁶BATISTA, L. O. Diários de aprendizagem: formação, prática e crenças de um professor de inglês no processo de aprender francês. **ESpecialist**, vol. 31, nº 2 (193-215) 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Host/Downloads/7168-17518-1-SM.pdf>. Acessado em: 11 de agosto de 2018.

¹⁷ Diferente de uma avaliação diagnóstica que tem como uma das funções a classificação do aluno por grau de conhecimento, a avaliação formativa “não se limita à observação, mas ao desencadear de uma intervenção pedagógica (regulação) sobre o ensino e/ou aprendizagem, e destina-se a ajudar o aluno, e também o próprio professor...” (SANTOS, 2007, p. 8). SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf. Acesso em: 08 agosto. .2019.

de concepção de linguagem, alicerçada no ISD, que recebeu influência de Vygotsky (1988) e Bakhtin (2009), sob as contribuições do Grupo de Genebra e de pesquisadores brasileiros.

Em outro momento, afirmamos que é impossível se comunicar sem fazer uso dos gêneros textuais, e esses servem de modelo de referência para os indivíduos se comunicarem, sendo que pode se dar em contextos imediatos ou em situações formais. A didatização dos gêneros textuais, que tem como foco trabalhar as competências para o indivíduo fazer uso da linguagem de forma efetiva em diferentes contextos, estaria ligada à própria característica do gênero textual, que é exercer uma função social específica e comunicativa.

Sendo assim, a escolha pelo gênero textual Diário de Aprendizagem, que não se trata de uma prática social de uso exclusivo do contexto escolar, embora incentivado pelo professor em sala de aula, tem os objetivos ligados a sua função social: despertar no aluno a interação com a sala, o conteúdo e a escola; estimular a leitura crítica do ambiente escolar; motivar os alunos para uma escrita reflexiva, e desse modo integrar sua história escolar com a história de vida não escolar.

Por isso, o sentido de Diário de Aprendizagem que iremos passar a usar está ligado a essas últimas considerações, pois, entre outros motivos, nos ajuda a explorar a noção de gênero textual no contexto didático.

Como se pode observar, existe ainda uma grande lacuna nos estudos sobre o Diário de Aprendizagem. Essa lacuna parece que ainda vai perdurar por muito tempo, porque não há ações concretas de pesquisas sobre esse gênero textual. Contudo, entramos nesse campo de estudo, objetivando verificar, a partir da escrita do Diário de Aprendizagem, a associação realizada entre as práticas de letramento, por via da manifestação da intergenericidade e o Histórico de Letramento¹⁸ de alunos dos anos finais do EF, de uma escola municipal da região do Pajeú, no Sertão do Estado de Pernambuco, conforme colocações anteriores. Também já apontado anteriormente, esse objetivo estava ancorado na intenção de encontrar a trajetória percorrida pelos alunos-participantes deste estudo, quanto ao que se refere à temática do HL e, assim, buscar acompanhar o processo de escrita do aluno, a partir de um real evento de letramento. Para tal, usamos uma proposta de coleta de dados que se enquadra junto às investigações denominadas de longitudinais (GIRALDI; SIGOLO, 2016), e como dependentes do movimento de retomada de práticas associadas à vida fora do contexto escolar do aluno.

A seguir vamos especificar melhor o roteiro metodológico seguido neste estudo.

¹⁸ Aqui conceituamos Histórico de Letramento como o cômputo de conhecimentos e vivências que os alunos apresentam ter em relação às práticas sociais de leitura e escrita, com base no que afirma MARIA DA SILVA (2009).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico iremos apresentar o percurso de coleta de dados do nosso estudo, visando encontrar respostas relacionadas às questões norteadoras e atingir os objetivos os quais nos remeteram à execução desta pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996, 1997), em uma perspectiva longitudinal (GIRALDI; SIGOLO, 2016). Para a proposta didática seguimos as orientações dadas por Lopes-Rossi (2002, 2006) com algumas inserções retiradas de Schneuwly e Dolz (2004, entre outros), enquanto modelos de aplicação do Projeto Pedagógico para a produção escrita do Diário de Aprendizagem.

3.1 Caracterização da pesquisa em foco

Seguimos a base teórico-metodológica da pesquisa-ação, pois através dela pode-se atuar pedagogicamente, visando mudanças no processo de ensino, acreditando que ela favorece o processo de aprendizagem, no interior do ambiente escolar (THIOLLENT, 2002, p. 75, apud VAZQUEZ; TONUS, 2006, p. 2): “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. Embora a pesquisa-ação tenha na ação o seu principal foco, Thiollent (1996, p. 4) enfatiza que esse tipo de pesquisa “(...) não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos “considerados”. É nesse ponto que este tipo de pesquisa alia-se aos objetivos do Mestrado Profissional, neste caso em Letras, curso onde este estudo é decorrente. Outra característica desse tipo de pesquisa e que também se alia aos objetivos do curso em referência, é que ela 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, 1996, p. 7)

Ou seja, trata-se de uma abordagem teórico-metodológica em que as ações transformadoras são objeto de conscientização e deliberação de todo o grupo de participantes, neste caso, alunos-participantes e professor-pesquisador. Para o autor (1996), a pesquisa-ação requer técnicas de conhecimento da realidade, porque exige dos pesquisadores uma ação mais ativa na realidade observada.

Aliado às exigências do curso ao qual este estudo está abrigado, e retomando posições metodológicas já apontadas anteriormente, quando iniciamos este estudo buscávamos responder à seguinte questão: como garantir aos alunos o direito inalienável de que as práticas de leitura e de escrita ancoradas nos chamados letramentos não dominantes sejam valorizadas no contexto de ensino em sala de aula e que estas práticas estejam também aliadas às que são valorizadas neste contexto? Tal questionamento nos levou a desenvolver uma proposta de trabalho que incluísse as ações de leitura e de escrita efetivadas nas práticas de letramentos como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço (STREET, 2014). Com base nessa questão, nos propomos a: compreender as contribuições da articulação dos conhecimentos produzidos para o processo de desenvolvimento da escrita, nas trajetórias individuais dos alunos-participantes deste estudo, dentro e fora do contexto escolar, tendo como parâmetros de análise as características do gênero textual Diário de Aprendizagem; identificar, nas produções textuais dos alunos, a contribuição dos letramentos não escolares; criar espaços para a produção escrita e subsequentes reescritas do gênero textual Diário de Aprendizagem, vinculadas às ações pedagógicas inerentes ao Ensino de LP a alunos do 6º ano do EF; analisar o percurso pedagógico dos alunos sob perspectiva das contribuições advindas da aplicação de um projeto pedagógico para o processo de ensino e de aprendizagem adotados; realizar ações de intervenção, como propõe o PROFLETRAS, com uma abordagem interacionista sociodiscursiva associada aos letramentos sociais e aos letramentos escolares. Encontramos, dessa forma, na escrita do diário pessoal, do caderno de organização, da agenda e, destas, para o Diário de Aprendizagem, a unidade de ensino, de aprendizagem e, neste caso, de análise deste estudo.

Outra característica marcante da pesquisa-ação que também identifica-se com a exigência do curso ao qual nos referimos e ao objeto de estudo aqui, o Diário de Aprendizagem, é o fato de que este tipo de pesquisa desenvolve-se em etapas e todas são extremamente importantes para que haja as mudanças visadas desde a fase inicial dos procedimentos metodológicos das ações em curso, durante e após a aplicação de um plano de ações. Inicia-se pela *exploração e identificação* do problema, a seguir aconselha-se fazer uma *pesquisa preliminar* que vai originar em um *plano de ação* para resolver o problema detectado no contexto real; segue-se a *implementação do plano de ação* e sua *avaliação* final.

A primeira fase deste estudo deu-se a partir do diagnóstico realizado com os alunos-participantes e de sua situação na priorização dos problemas: que tipos de leituras e escritas eles mantinham fora do contexto escolar. A seguir tivemos, nesta fase inicial, a primeira produção do texto Diário de Aprendizagem. Foi essa primeira produção que nos trouxe dados reais para

elaborarmos um projeto pedagógico (PP) de ação que apresentaríamos aos alunos-participantes. Na segunda etapa fizemos o levantamento das referências que fizeram parte de nosso aporte teórico-metodológico, aqui apresentado em seção anterior. A seguir, elaboramos o plano de ação, aqui denominado de PP para nos ajudar no caminho que deveríamos tomar, a partir do que identificamos nos diagnósticos. A estruturação do PP foi alicerçado no gênero textual diário, tendo em vista o Diário de Aprendizagem, visto aqui como mecanismo de ensino e aprendizagem da produção, compreensão e avaliação desta unidade comunicativa.

Em se tratando de uma pesquisa que teve um cunho longitudinal, o estudo se deu a partir do desenvolvimento de dois PP, em torno de um mesmo gênero textual (diário) que foi elaborado com objetivos distintos e com etapas de complexidades diferentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 123-124; LOPES-ROSSI, 2002). Assim, no primeiro PP trabalhou-se especificamente o gênero textual diário pessoal; e no segundo, o universo do gênero textual Diário de Aprendizagem, porque como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 30) “os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas”. Dito isso, pudemos seguir com o intuito de planejar nossas ações pensando numa proposta que levasse os alunos-participantes, além de outros fatores, a perceber a composição do gênero em foco, em todos os seus aspectos verbais e não verbais, e sua função social e propósitos comunicativos (LOPES-ROSSI, 2006).

Considerando que o tipo de pesquisa em referência aqui, tem base empírica, já que busca equacionar problemas reais, a observação foi um dos principais passos do roteiro desta pesquisa-ação. Além disso, o estudo de gênero textual e de práticas de letramento podem também se basear em observações da realidade escolar e análise de eventos de letramento, neste caso o da produção de um Diário de Aprendizagem. Entretanto, como atuamos neste contexto como docentes, a técnica de observação do contexto da sala de aula, ou a constatação *in loco* de problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem, área em que esse estudo está filiado, não se fez relevante.

Quanto ao objeto de estudo, optamos por investigar, nas produções escritas dos alunos-participantes, o que Marcuschi (2008, p. 52) chama de “o estudo dos gêneros textuais”, mais especificamente, de onde os alunos partem, letramentos não escolares, para se chegar onde estão, letramento escolar, dentro de um processo denominado de HL do aluno, a partir da mobilização da intergenericidade nos Diários de Aprendizagem.

Em relação às questões éticas, isto é, para evitarmos ou eliminarmos “(...) qualquer dano ou logro aos participantes deste estudo e que cuidam da proteção dos dados (...)” (FLICK, 2013, p. 29), adotamos os seguintes critérios: em toda a fase de coleta de dados, a participação de

todos os que integraram o *corpus* deste estudo foi voluntária; pedimos autorização dos pais dos alunos-participantes (ver anexo A) e todos o assinaram nos questionários (ver modelo em Anexo B e Anexo C), todo cuidado foi tomado para que as perguntas não ferissem a integridade dos mesmos. Para salvaguardar o anonimato dos alunos-participantes, sempre utilizamos outros codinomes, ao invés dos nomes verdadeiros. Também não especificamos o local onde a coleta de dados foi efetivada.

3.2 Campo de investigação

O trabalho de investigação ocorreu na região do Pajeú, Sertão de Pernambuco, formada por 17 municípios de pequeno e médio porte. A história dessa região tem suas raízes no rio que lhe deu o nome, chamado de *payauí* ou rio do pajé pelos seus primeiros habitantes, os índios. Esse rio que nasce em uma serra, na região de Brejinho, Sertão de Pernambuco, deságua no lago de Itaparica, na região do Rio do São Francisco. Os seus outros habitantes vieram depois da região da Paraíba e da Bahia. Inicialmente os que aqui vieram residir, não tinham muita vocação para a agricultura, mas encontraram na região oportunidade de fuga para seu passado escuso, lutar na guerra contra os índios ou outros motivos particulares. Logo adaptaram-se à vida do sertão.

O Primeiro núcleo populacional da região se deu a partir de Flores, em 1783. A evolução do território se deu a partir daí, sendo o município onde se insere nossa pesquisa um dos últimos municípios a se constituir, em 1963, desmembrando-se de uma outro município. Uma Lei Estadual que a tornou cidade mudou também a grafia.

Em 2017, a população estimada do município era de 12.175 habitantes. Desses, 51,9% se encontravam na zona urbana e 48,1%, quase a metade da população, residia na zona rural, conforme foi divulgado pelo IBGE. Possui uma área de 838 km².

Em todo o município podem ser encontrados 43 estabelecimentos educacionais: 40 escolas municipais, 02 estaduais e 01 da rede privada. Muitos professores, por falta de oportunidade ou por falta de emprego, procuram empregar-se nos municípios circunvizinhos ou dão aulas de reforços em suas próprias casas. Todos esses estabelecimentos de ensino recebem alunos que residem na zona rural, mas essa especificidade não é levada em consideração nas práticas pedagógicas efetivadas nesses contextos, conforme observações que empreendemos nos espaços pedagógicos. Destacamos, neste momento, que a escola deve ser um campo de descoberta e de saberes, um território que deve ser a extensão de sua comunidade de origem.

O nome da escola faz homenagem a um ilustre e antigo morador. Inicialmente funcionava, nesse espaço, o curso ginásial em exame de admissão. Depois, o EF e, em seguida, foi autorizado o Ensino Médio (habilitação específica para o magistério). A partir do ano de 1990, passou a funcionar com o EF completo e o Ensino Médio passou a não existir mais.

Os alunos que frequentam esse espaço são oriundos de comunidades rurais (sítios, assentamentos, comunidades quilombolas, vilas e povoados) e do espaço urbano (centro urbano e periferia). Pertencem, predominantemente, a famílias de baixa renda, que têm como fonte de subsistência - na condição de proprietários ou prestadores de serviços - a agricultura familiar, a avicultura, a pecuária, o artesanato, pequenos comércios e funcionários públicos. Algumas famílias são assistidas com programas sociais do governo federal como bolsa escola e bolsa família, dentre outras formas de assistência social. Como esses benefícios não são para todas as famílias, isso faz com que um grande número de crianças que estudam da escola, palco deste estudo, precise trabalhar, abandonando o contexto escolar, o que dificulta o controle da evasão deste contexto. Em relação ao município, outro agravante é a escassa oferta de programas de profissionalização ou lazer destinados aos jovens e crianças que moram quer na zona rural, quer na zona urbana do município, tendo que, muitas das vezes, buscar alternativas de lazer em outros municípios.

Em decorrência da situação de baixa renda, as necessidades básicas de uma parcela relativamente grande de alunos da escola, campo deste estudo, não sejam saciadas, resultando, além da evasão escolar, e êxodo rural, sendo bastante recorrentes a migração de famílias de um espaço rural para outro e também para outras cidades que podem oferecer mais oportunidades, comprometendo os índices de escolarização e desempenho desta comunidade escolar, pois todo esse panorama interfere, de modo bastante perceptível, no processo de aprendizagem dos alunos que fazem parte do contexto em referência.

Atualmente, a escola é considerada de Grande Porte. Abrange uma área de 300m², com uma estrutura que conta com 13 salas de aula, sala multifuncional, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, cozinha, secretaria, biblioteca, almoxarifado, quadro poliesportiva com banheiros e vestuários, sanitários masculino e feminino, sala de informática com internet. Ela dispõe de recursos tecnológicos para o corpo de funcionários, tais como: computadores, DVDs, projetores de slides, microfones, televisão, caixas de som, acesso à internet. É beneficiada com recursos do FNDE, através de sua unidade executora. Atualmente atende cerca de 926 alunos e alunas em três turnos e distribuídos, conforme demonstrativo no quadro abaixo:

Quadro 05 – Modalidade de Ensino e turmas com número de alunos

Modalidade de Ensino	No. de turmas	No. de alunos
Anos iniciais do EF	15	323
Anos finais do EF	15	498
Educação de Jovens e Adultos	03	66
Educação Especial/Inclusiva	Distribuídos em turmas diferentes e atendidos em Sala Multifuncional	39

Fonte: PPP da Escola (2019)

O quadro de funcionários é bastante amplo sendo constituído por 90 profissionais de várias áreas e frentes de trabalho: 40 professores, desses 17 estão nos anos iniciais do EF e 23 estão nos finais; 01 coordenadora pedagógica para cada modalidade de Ensino (anos iniciais e finais do EF e Educação de Jovens e Adultos - EJA); 13 cuidadoras (anos iniciais 03, e anos finais do EF 10); 06 professores que foram readaptados e atuam na biblioteca; 07 agentes administrativos; 08 auxiliares de serviços gerais; 06 guardas patrimoniais; 03 merendeiras; 01 inspetor pedagógico; 01 bibliotecária; 01 secretária; e 01 gestora.

Do quadro de professores, poucos são efetivos, sendo que os de LP que estão em sala de aula, apenas 02 são concursados no momento. Além dos planejamentos individuais, o planejamento das aulas de LP se dão de forma coletiva com o acompanhamento da coordenadora pedagógica. A secretaria de Educação do município oferece formações continuadas para as modalidades de ensino de forma sistemática.

Quadro 06 – Relação de funcionários e professores da Escola

Função	Quantidade	Lugar que ocupa
Professores (sala de aula)	40	17 nos anos iniciais do EF 23 nos anos finais do EF
Coordenadores pedagógicos	3	1 nos anos iniciais do EF 1 nos anos finais do EF 1 no EJA
Cuidadoras	13	3 nos anos iniciais do EF 10 nos anos finais do EF
Professores readaptados	06	Biblioteca da Escola

Agentes Administrativos	07	Secretaria da Escola
Auxiliares de serviços gerais	08	Limpeza, apoio
Guardas Patrimoniais	06	Acesso ao prédio, guardar o espaço público
Merendeiras	03	Cantina
Inspetor Pedagógico	01	Secretaria, sala de aulas, espaços da escola
Bibliotecária	01	Biblioteca
Secretária	01	Secretaria da Escola
Gestora	01	Coordenação da Escola

Fonte: PPP da Escola (2019)

No intento de estabelecer diretrizes básicas de organização curricular, missão, objetivos e funcionamento da escola, através do esforço coletivo da comunidade escolar foi elaborado o PPP desta tendo como documentos orientadores os PCN, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), os Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais, e atualmente está sendo revisto em função da publicação da BNCC (2017).

3.3 Alunos-participantes desta pesquisa

A passagem da fase dos anos iniciais do EF para a segunda fase, que vai do 6º ao 9º ano é um momento que envolve inseguranças, medos, angústias, expectativas e novos horizontes para os alunos. A pré-adolescência e a adolescência acontecem justamente nesse momento de passagem de fase escolar. Os alunos que estão cursando esses anos, geralmente, estão passando por uma redefinição de sua imagem, se individualizando ou se socializando, rompendo vínculos e buscando autonomias. Nesse momento de sua vida, alguns desses adolescentes se confidenciam em diários pessoais e agendas, tipo de escrita mantido muitas vezes de modo confidencial. Esse é o perfil cronológico dos alunos-participantes desse estudo. Eles tinham, em média, 12 anos, exceto uma aluna com necessidades especiais que necessitava de apoio de uma educadora, uma outra mais jovem e 02 alunos repetentes. De maneira geral, possuíam características heterogêneas do ponto de vista socioeconômico, bem como em relação ao desempenho nas atividades pedagógicas propostas. Era uma turma que tinha 40 estudantes matriculados, 17 eram do sexo feminino e 22 do sexo masculino, com uma frequência média

de 31 estudantes, entre eles 16 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. 04 dos 40 estudantes não tinham frequência regular na sala, 02 nunca compareceram às aulas, e 02 foram transferidos, no primeiro bimestre do ano letivo, para outras salas da mesma escola (um por motivos de indisciplina, e o outro, porque era o único aluno que residia em um determinado sítio, e, na parte da manhã, não haveria transporte para o trazer para a escola em referência).

Em contato com as famílias dos alunos-participantes deste estudo, das conversas obtidas durante a fase dos diagnósticos realizados (registrados no caderno de campo do professor pesquisador) obtivemos dados que revelaram ser 10% os que possuem uma condição de boa qualidade de vida no que diz respeito à alimentação, moradia e acesso às novas tecnologias. 15% desses alunos não demonstravam ter perspectivas em relação ao futuro de seus estudos e, provavelmente, deixariam de lado a escolarização, bem como uma futura carreira acadêmica.

Os participantes deste estudo fazem parte do 6º ano do EF, de uma Escola Municipal, localizada na região denominada de “sertão”, no Estado de Pernambuco, como informado anteriormente. Além da especificidade deste grupo descrita em parágrafos anteriores, a escolha por essa fase da escolarização deu-se porque o gênero textual Diário de Aprendizagem, unidade textual que será tomada como objeto de análise deste estudo, faz parte do rol de gêneros textuais que são ou devem ser trabalhados nesta referida fase de escolarização. Quanto à frequência às aulas de LP, os 31 alunos-participantes as frequentaram regularmente.

Quanto à profissão dos pais ou responsáveis, 89,5% deles eram filhos de pais que se declararam agricultores e agricultoras; 10,5% dos pais declararam que desempenhavam outras profissões ou não disseram qual a profissão. Esses dados são importantes aqui porque, mesmo que a escola, onde esses alunos estudam, esteja localizada na zona urbana de um pequeno município localizado no interior do Estado de Pernambuco, por ser a única dentro do centro urbano do município que oferta o EF, anos finais, muitos deles vêm do contexto rural. Sabe-se que nestes contextos e em pequenos municípios interioranos, a leitura e a escrita são menos recorrentes e os alunos podem estar menos expostos aos aspectos multimodais e tecnológicos da escrita. Além disso, a dicotomia cidade e campo é usada, geralmente para demarcar alfabetizado e analfabeto, mais letrado e menos letrado e, em sendo assim, para a maioria dos alunos-participantes deste estudo são atribuídos características preconceituosas históricas. Nestes casos e em outros, evidentemente, a escola deveria estar suficientemente munida de meios para suprir as possíveis deficiências de pouca recorrência de ações de leitura e de escrita do grupo social a que o aluno faz parte, além de buscar efetivamente eliminar essa histórica visão preconceituosa e discriminatória do grupo em referência.

Todos os 31 alunos que frequentaram as aulas de LP, durante o ano letivo de 2018, participaram da produção escrita do gênero textual Diário de Aprendizagem. Desses, 22 afirmaram, em questionário (ver Anexo B e Anexo C), que já mantiveram algum tipo de escrita fora do contexto escolar; 02 afirmaram que já mantiveram um diário pessoal em algum momento de suas vidas; 06 afirmaram que ainda mantêm essa prática de escrita e 01 revelou que escrevia diariamente em uma agenda, outra forma de escrita pessoal ou arquivo pessoal histórico. Os motivos, por não continuarem a escrever esses gêneros textuais citados, são distintos e vai da preguiça para escrever até a “por ter acabado as folhas do caderno” e, neste caso, não quis mais continuar em outro, o que parece ser um fim comum para muitos diários como colocado por Lejeune (2014). Trata-se de um material inédito, que podemos relacioná-lo de algum modo com o nosso estudo do Diário de Aprendizagem, pois temos aí um *corpus* representativo dos chamados letramentos de resistência, situados no escopo dos letramentos desenvolvidos em outros contextos espaço-temporal. São exemplos de um gênero textual que muitos consideram estar em franca extinção no quadro da tipologia de gêneros textuais em uso atualmente. Mas, apesar das influências tecnológicas contemporâneas, tal gênero textual resiste ao tempo. Por outro lado, comprovam que o diário sempre teve um lugar importante na adolescência, pois são neles que, conforme colocações já feitas, muitas das confidências dos jovens são depositadas ali e, através deles, podemos reconstruir uma história de vida. E, por ser uma produção escrita de alunos filhos de agricultores, residentes em um município predominantemente rural, essas produções escritas são representações mais raras ainda, pois representam um uso cotidiano da escrita de um gênero textual em um contexto situacional não esperado para uma função que, também, predizem estar se encaminhando para sua extinção.

Quadro 07 – Dados sobre a manutenção de escritas fora do contexto escolar pelos alunos-participantes

No. de Alunos	Informações sobre manutenção de escrita não escolar
02	Já tiveram diário pessoal
06	Têm diário pessoal
01	Tem agenda
22	Já mantiveram algum tipo de escrita não escolar sem ser o diário ou agenda

31 alunos

Fonte: Autor (2019)

Quanto a educação pré-escolar: 06 não souberam informar se passaram a frequentar a escola em referência a partir dessa fase; 02 passaram a estudar somente a partir do primeiro ano do EF, quando é exigência obrigatória a criança iniciar a sua escolarização. Desses alunos-participantes, 20 sempre estudaram na escola em questão; 02 somente a partir do 4º ano; 01 a partir do 3º; 01 a partir do 5º ano; 01 a partir dos anos finais do EF. 02 dos alunos-participantes repetiram uma vez o 3º. ano. Dos alunos-participantes, 03 afirmaram ter estudado em escola situadas na zona rural; 05 saíram da escola para estudar em outro município, depois retornando para a mesma escola, no mesmo ano ou ano seguinte.

Quadro 08 – Informações dos alunos-participantes sobre a pré-escola e anos iniciais do EF

No. de Alunos	Fase/Ano Escolar que passaram a estudar na Escola em referência
06	Sem informações
02	Passaram a frequentar a escola só a partir do 1º. Ano do EF
20	Estudaram desde o início dos estudos, pré-escola, na mesma escola
02	A partir do 4º. Ano
01	A partir do 3º. Ano
01	A partir do 5º. Ano
01	A partir dos anos finais
31 alunos	

Fonte: Autor (2019)

Em relação à participação dos alunos-participantes em ambientes de letramentos escolares e não escolares: 21 alunos responderam ao professor-pesquisador. Os demais ou não estiveram presentes nesse dia em sala de aula (05), ou se recusaram a responder (05). Todos os 21 alunos desenvolvem atividades de escritas dentro da sala. Em relação às agências de letramento, 01 aluno-participante declarou fazer parte de grupo de escoteiros; 08 de grupos de igreja, como catecismo e crisma; 09 alunos-participantes declararam ter aulas de reforço na

escola, isto é, além do espaço de sala de aula (letramento escolar), participavam de mais esse espaço, embora ainda como participante do letramento escolar; 03 desses alunos-participantes tinham aulas de reforço na rede particular; 05 declararam participar de escola de música ou banda musical (03 na escola e 02 no município); 09 alunos-participantes declararam fazer parte de times de futebol do bairro e, ao mesmo tempo, da escola; os 21 vivem com suas famílias constituídas de pai, mãe ou só os avós, fazendo uso, às vezes, de algum tipo de escrita para se comunicar com os familiares; 20 declararam sempre andar com os amigos pra conversar, ir à praça da igreja, ir em eventos, e outras atividades de lazer, mas somente no ambiente escolar é que trocam mensagens escritas com os amigos nos intervalos das aulas, enquanto acontecem as aulas e nos momentos de recreio.

Para melhor visualizar a situação que acabamos de descrever, a expomos no quadro em seguida:

Quadro 09 – Participação dos alunos participantes em agências de letramento/eventos de letramento

Aluno	Agências de Letramento/eventos de letramentos ¹⁹											
	Não Escolar							Escolar				
	Fam	Igr	Esc	Ba	Tim	Ref	R. Soc	Tim	Ref	Am	Ba	Out
A	X	X			X		X	X	X	X		X
B	X	X								X		X
C	X		X	X		X	X			X		X
D	X			X		X						X
E	X				X			X		X		X
F	X				X		X	X	X	X		X
G	X								X	X		X
H	X	X							X	X		X
I	X						X		X	X		X
K	X						X		X	X		X
L	X						X			X		X
M	X	X					X		X	X	X	X
N	X					X	X			X	X	X

¹⁹ Em referência as abreviações utilizadas no quadro: Fam = família; Igr = igreja; Esc = Escoteiro; Ba = banda; tim = time de futebol; Ref = reforço; R Soc = Redes Sociais; Am = amigos; Out = outras.

O	X	X			X			X	X	X		X
P	X				X			X		X	X	X
Q	X						X			X		X
R	X				X			X		X		X
S	X	X					X			X		X
T	X				X			X		X		X
W	X	X			X			X		X		X
U	X	X			X			X	X	X		X

Fonte: Autor (2019)

Esse quadro revela que 21 dos alunos-participantes estão inseridos em variadas agências de letramentos, onde a leitura e a escrita são formas de comunicação bastante efetivas.

Em pesquisas recentes, que discutem questões relativas à área de leitura e de escrita, revelam que as crianças do EF, anos iniciais, não possuem os pré-requisitos necessários para estarem onde estão, em relação ao domínio da língua padrão escrita. E mais, constataram que 70% dos alunos concluintes do EF deixam a escola nessa fase sem ter adquirido as competências mínimas que se exigem nessa etapa da educação básica, conforme os dados da OCDE/PISA (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). Essa mesma situação foi constatada neste estudo.

Embora todos os alunos-participantes tenham se envolvido no processo de escrita do Diário de Aprendizagem e os pais terem assinado o termo de consentimento (ver modelo em anexo A), nem todas as produções foram utilizadas neste estudo, pois devido ao grande volume de dados para a análise, foi necessário assumirmos alguns critérios de seleção para o montante de dados obtidos. Um dos critérios seria a presença e a participação na produção inicial e final. Em seguida, para caracterizar a heterogeneidade dos participantes, selecionamos 04 alunos-participantes que contemplassem, da melhor maneira possível, a diversidade que existe na sala de aula. Desse modo, escolhemos alunos-participantes do sexo masculino e do feminino, prestando atenção, também, a variável idade; quem é filho de pais que se declaram agricultores e não agricultores; em relação à participação efetiva nas atividades pedagógicas propostas em sala de aula, a partir de sua frequência escolar; que já possuíam histórico de reprovação e os que não possuem tal histórico; quem havia frequentado pré-escola e quem não a frequentou; quem tinha vivência de prática letrada escrita não escolar; quem, desde o início da escolarização, estudou na mesma escola; quem pertencia a grupos sociais fora do âmbito escolar e quem pouco se faz presente aos grupos sociais referidos anteriormente. Como resultado deste

levantamento, oriundo dos dados constantes nos questionários sociais, montamos o quadro abaixo onde se observa que 04 alunos-participantes poderiam contemplar o que apontamos acima e as variáveis elencadas na primeira coluna:

Quadro 10 – Critérios para seleção das produções escritas e de seus respectivos autores²⁰

Variável	Aluno-participante A	Aluno-participante B	Aluno-participante C	Aluno-participante D
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Presença na produção escrita inicial e final	Sim	Sim	Sim	Sim
Idade	12	12	13	11
Profissão dos pais (zona rural ou urbana)	Não agricultores	Agricultor	Agricultor	Agricultor
Frequência acima de 75% (participação nas ações pedagógicas em sala)	Sim	Sim	Sim	Não
Reprovação	Não	Não	Sim	Não
Pré-escola	Sim	Sim	Não	Não
Pré-escola na mesma escola que se encontra atualmente	Sim	Sim	Sim	Sim
Prática de escrita não escolar	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação em algum grupo social fora do âmbito escolar	Sim	Sim	Sim	Não
Desde os primeiros anos	Sim	Sim	Não	Não

²⁰ Após a pesquisa fizemos a classificação e a definição das variáveis, criadas a partir do perfil dos alunos-participantes apresentado no item 3.3. Devido ao grau de heterogeneidade dos alunos-participantes, iniciamos com a escolha de uma variável independente e tendo-a assim como primária, construímos esse quadro com 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Lejeunne (2014) constatou que os diários sempre foram tido como um gênero textual relacionado ao sexo feminino, mas há no nosso universo um aluno participante, do sexo masculino, que mantinha um tipo de escrita confessional próximo do gênero diário. Desse modo tentamos inclui-lo em nosso estudo, e outro que não mantém. As demais variáveis, a partir daí, seriam dependentes a essa.

escolares, estudam na mesma escola				
Prática de escrita não escolar	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Autor (2019)

Além de termos, a partir disso, um critério de seleção dos dados de modo mais objetivo possível, ele também nos orientou quanto ao HL dos alunos-participantes, porque eles podem estar desempenhando várias funções dentro e fora da escola e em cada uma podem mobilizar determinados usos específicos da língua escrita, constituindo, assim, o seu HL e estar vivenciando letramentos múltiplos: em uma determinada situação, o aluno pode desempenhar o papel de jogador de futebol e em outra desempenhar o papel de aluno, e mais, pode trazer isso para dentro do seu texto com o processo da intergenericidade.

Para começar nossa pesquisa, inicialmente foi aplicado questionários a todos os alunos-participantes. Em seguida, tivemos uma conversa com os pais desses alunos e com alguns professores, visando a explicar os aspectos da pesquisa. A partir daí, iniciamos a produção escrita de forma livre e espontânea. Essa produção fará parte das discussões e análises que empreenderemos na seção seguinte a esta.

3.4 A proposta do Projeto Pedagógico

A educação deve ser pensada a partir das práticas de letramento e é isso que desde o início deste estudo estamos defendendo. Para que ela ocorra de fato, é imprescindível trazer para o nosso meio métodos que de algum modo estabeleçam esse nexo entre ensino da língua materna e o contexto, facilitando a apropriação do aluno à sistematização que é necessária ser feita de sua língua materna, mas de forma que seu uso social seja clareado de acordo com a situação encontrada.

Retomando aspectos da base teórica deste estudo, lembramos que não podemos nos ater apenas a escrita como sendo algo restrito ao ambiente escolar, justificando, assim, a inserção de dados oriundos das conversas, diagnósticos e do diário pessoal dos alunos-participantes. Salientamos que se pensarmos numa prática pedagógica que leve em consideração outros letramentos, que não sejam os dominantes, é entender que as práticas pedagógicas escolares devem ser constantemente repensadas em função das práticas sociais, uma das metas deste estudo.

Kleiman (2005) propõe que o professor tenha bons conhecimentos para que possa ser considerado um verídico agente de letramentos, e esse é um dos requisitos para trabalhar práticas sociais de escrita, não-escolares, porque ela poderá dessa forma construir novas funções para imergir os alunos e seu grupo no mundo da escrita padrão, ampliando a visão sócio-política-cultural dos sujeitos e de seus grupos.

Neste estudo, objetivando desenvolver uma proposta de trabalho que incluísse as ações de leitura e de escrita efetivadas em práticas de letramentos como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço (STREET, 2014), consideramos o Diário de Aprendizagem não apenas como uma narrativa sobre o desenvolvimento das aulas, mas uma expansão do que o aluno-participante escreve fora da escola, uma representação de seus mundos, um elo entre o que se ensina e o que ele aprende, um instrumento que pode provocar reflexões na busca de sua identidade. Além disso, como veremos nas análises, com suas estruturas próprias, os Diários de Aprendizagem dos alunos-participantes se apresentaram como não fixas. Isso nos deu respostas para a pergunta que nós nos fizemos em relação às especificidades detectadas em cada uma das produções escritas que obtivemos neste estudo. Assim temos uma escrita produzida para o contexto escolar, a do escrever para cumprir a sistematicidade do ensino e a outra efetivada para o contexto pessoal, a do escrever orientado para as funções definidas pelo próprio autor, sem hora e espaço preestabelecidos.

Como a coleta de dados foi longitudinal, de março de 2018 a dezembro do mesmo ano, pois acompanhamos o processo de produção escrita do Diário de Aprendizagem de 31 alunos do 6º ano do EF, vamos analisar também o percurso pedagógico dos alunos-participantes sob a perspectiva das contribuições advindas desse trabalho pedagógico para o processo de ensino e para o processo de aprendizagem adotados.

Considerando que as práticas de letramento se dão a partir das práticas sociais, a escrita passa a ser essencial para o aluno, se partirmos dessa base teórico-metodológica, ou seja, é preciso destacar que ela é fundamental na interação entre os indivíduos, embora o seja em determinados contextos de comunicação. Enfatizamos ainda que, em sala de aula, o aluno muitas vezes não se sente valorizado por não se situar dentro das práticas de letramento promovidas neste contexto, pois, conforme estamos defendendo aqui, o processo de letramento do aluno dependerá de suas experiências anteriores – seu HL. E mais, cada aluno aprende de maneira diferente, pois tem ritmo e interesses diferentes e, logo, partem de lugares diferentes de fala para suas produções textuais.

Com referência a esses dados supracitados e a compreensão da importância de pôr teoria e prática em confronto na procura de respostas, positivas ou negativas, para as questões

levantadas no contexto do ensino e no contexto da aprendizagem, foi que pensamos em um Projeto Pedagógico, com vistas às orientações apresentadas pelo ISD, o Grupo de Genebra, e Lopes-Rossi (2002, 2006) quanto à importância do ensino dos gêneros textuais nos contextos escolares, mas trazendo para as questões as inquietações, por exemplo, de Street (2014), Kleiman (2005) e Travaglia (1998). Esses teóricos, já referidos anteriormente, contribuíram neste estudo, além de outros pontos já destacados na seção “2” quanto aos letramentos, na perspectiva social (espaço) e quanto ao ensino produtivo sobre o tratamento dado ao texto, a partir de um Projeto Pedagógico.

Foram práticas pedagógicas desenvolvidas em etapas, dentro de um modelo já existente de módulos didáticos. Tínhamos como hipótese que esse procedimento ajudaria os alunos-participantes na apropriação do gênero textual Diário de Aprendizagem, a partir dos letramentos constituídos em contextos não escolares, estudando as características próprias desses gêneros textuais e praticando aspectos da escrita antes mesmo de chegar à sua produção final.

A proposta apresentada a seguir foi desenvolvida durante a coleta de dados que teve início em 2018 estendendo-se até início de 2019. Desta forma podemos dizer que acompanhamos praticamente o passo a passo do processo de escrita dos alunos-participantes. Conforme colocações anteriores, destacamos, esses passos, ou etapas, fizeram parte do que estamos chamando aqui de Projeto Pedagógico, com base em Lopes-Rossi (2012):

Quadro 11 – PP desenvolvido em 2018

Módulos didáticos do PP	Etapas	Objetivos	Atividades	Duração
1º	- Atividade para estimular o deleite da leitura e da escrita do gênero textual diário.	- Apresentar o projeto; Realizar o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos-participantes sobre o gênero textual diário.	- leituras de página do Diário de Anne Frank e do Diário de Dan; Discussão, a partir das questões: Qual a finalidade desse texto? Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos? Por que podemos classificá-los como diário? Você já escreveu algo semelhante? Onde vocês podem encontrar essa forma de escrita? Há outras formas? Obs.: Indicação da leitura de um Diário para ser lido na primeira unidade do ano letivo.	1h/a

	<p>- Atividades para melhor se apropriarem das características do gênero textual em questão</p>	<p>- Desenvolver atividades que levem o aluno-participante a perceber as características típicas do gênero textual</p>	<p>- Apresentação do conceito de diário, que é da ordem do relatar. Depois da retomada dos textos, perguntas foram feitas como: Para quem são escritos? Que assuntos abordam? Para essa atividade, foram utilizados os seguintes textos: recortes do livro Diário de um Banana de Jeff Kinney e do livro Diário de Dan.</p> <p>- Após a leitura, foram discutidos com os alunos-participantes as seguintes questões: Que relação há entre os textos lidos e o uso dos tempos verbais neles presentes? Nos textos há o uso de advérbios ou de palavras que expressam a noção de tempo ou de ordem sequencial? Qual é o propósito comunicativo de cada um dos textos lidos? que funções sociais desempenham?</p> <p>- Discussão sobre as características, temáticas, características composicionais e de estilo do gênero textual em questão.</p>	<p>2h/a</p>
<p>2º</p>	<p>- Atividades de busca de assunto, obter informações, procurar recursos necessários, esboço geral</p>	<p>- Planejar a produção</p>	<p>- Foi sugerido que os alunos-participantes trouxessem de casa sementes de plantas para sala de aula. Houve trocas e doações de sementes. Plantaram a semente. Deveriam cuidar da semente dia a dia em suas casas. Esse cuidado com a semente deveria ser relatado em um diário. Cada um inventou um nome fictício para a semente. Puderam</p>	<p>1h/a</p>

			desenhar, criar imagens, dar nomes, etc.	
- Atividades de produção da primeira versão	- levá-los à composição da primeira produção escrita		- Proposta: aqueles que escrevem diário íntimo/pessoal - observar em que o nosso estudo pode melhorar o texto e, também, poderá fazer referência em seu texto confessional ao que estudou na sala; aqueles que escreviam e não escrevem mais, tentar retomar a escrita do diário íntimo:/pessoal aqueles que não mantêm diário íntimo/pessoal, procurar iniciar a escrita de um. Mas todos deveriam produzir um texto no formato do gênero textual diário (atividade das sementes)	1h/a
- Atividade de revisão colaborativa do texto	Efetuar a correção da primeira produção escrita		- Averiguação de aspectos necessários para a produção de um diário. Sentados em duplas, um colaborando com o outro. Obs.: Motivou-se aos alunos continuarem os diários em casa, relatar os cuidados com a semente e a muda que brotava e se desenvolvia.	1h/a
- Atividades de produção da segunda versão	- produzir uma segunda versão		- Em sala de aula, foi discutido sobre os textos escritos em casa. Esses textos davam sequência à escrita do diário e que foram mostrados ao professor. Depois deu-se continuidade à escrita do diário em sala de aula.	1h/a
- Atividade de revisão colaborativa da segunda versão	- Visou ajustar o texto aos propósitos requeridos		- Foi montado com os alunos participantes um quadro com os critérios do que deveria ser observado no texto e o que poderia melhorar e, após essa etapa, procedeu-se à	1h/a

			correção colaborativa em duplas.	
	- Atividades relativas à produção final	- Produzir o texto final - Criar um suporte para a circulação do texto	- Finalizado o texto, foi concluída essa tarefa com a confecção de capas para o diário. Foi finalizado em formato de livro.	2h/a
3º	Produção final e culminância.	-Socializar as produções escritas do gênero textual em estudo; - Fabricar biodefensivos com base no tipo de plantas que foram plantadas; - Propor a produção de um Diário de Aprendizagem em sala de aula	- Os textos produzidos foram expostos em sala, conforme sugere Lopes-Rossi (2002, p. 47): “a divulgação ao público traz satisfação a todos que se envolvem no projeto”. - Mostra das sementes já em fase de mudas; - Proposta de plantar as mudas na escola e em casa. - Fabricação de biodefensivos. Exposição e apresentação dos resultados.	2h/a

Fonte: Autor (2019)

Esse primeiro PP foi realizado em 03 módulos didáticos e situaram-se na fase embrionária deste estudo. Nesses módulos foram privilegiados os conteúdos que deveriam ser trabalhados para fins de avaliação e formação dos alunos-participantes, em consonância ao que estava sendo visto no curso PROFLETRAS/UFRPE/UAG, na disciplina de Alfabetização e Letramento e na disciplina de Texto e Ensino. No total 12 h/a foram realizadas sequencialmente, relativas à primeira etapa até a culminância. Quanto à culminância, ela aliou-se ao Projeto Escolar que estava em execução, onde aproveitou-se para expor os trabalhos dos alunos-participantes e dos demais alunos da escola, palco deste estudo.

O segundo PP foi realizado no início de 2019, com os mesmos alunos-participantes, e teve caráter de continuidade do trabalho realizado no ano de 2018. E mesmo permanecendo diretamente associado ao primeiro PP, seguiu normalmente os passos sugeridos pelos pesquisadores que estamos tomando como referência.

O primeiro módulo didático do segundo PP esteve ligado às ações de estimular o interesse de todos os alunos-participantes à leitura e à escrita. Na primeira etapa desse módulo apresentamos exemplares de vários tipos de gêneros textuais publicados em suportes variados, mas que de algum modo tinham alguma característica comum. Entre eles, também, formas mais

atuais desse tipo de gênero textual e que tem como função ser organizadores do cotidiano das pessoas: O Caderno de Viagens de O Código da Vinci; Destrua Este Diário; Diário em Tópicos; O Método Bullet Journal; Cadernetas de Organização; Diários de Aprendizagem on-line; diários pessoais on-line; diário em perfis de redes sociais, etc. Nesse momento, percebemos que eles começaram a desvendar detalhadamente o universo diversificado do gênero textual diário. Por isso, o primeiro módulo didático necessitou ser construído em quatro etapas importantes. A segunda etapa, através de um tema situacional, se deu a apresentação e leitura de um vídeo musical – Diário, da Banda Agosto. Foram lançadas algumas questões: Por que o título leva o nome Diário? O que seria um Diário? Qual seria a relação da música com um diário? A quem se dirige um diário? Qual a forma da produção de um diário? Quem já teve ou tem um diário fora da escola? Então, que gênero nós iremos debater?

A terceira etapa iniciou com um confronto e debate sobre autobiografia e diário. Depois a busca de uma definição pelo conceito de diário, a partir dos conhecimentos dos alunos-participantes, através das retomadas nas leituras anteriores, mas de forma coletiva e compartilhada, com realizações de questionamentos: quem ainda escreve esse tipo de texto? Quem escrevia e parou? Por que parou? Foi realizada uma roda de conversa sobre o uso do diário no dia a dia, nas redes sociais, na escola; a função social que cada um faz do gênero diário, chamando atenção para eles olharem, com mais atenção, a vivência deles com a escrita no dia a dia, pois tudo pode ser material para a escrita de um diarista. A quarta etapa se deu, de início, retomando questões referentes às situações de comunicação em que os diários podem ser encontrados e produzidos: finalidades, para que e para quem, onde circulam. Além de observar que alguns diários não foram escritos para serem publicados e a questão do Diário de Aprendizagem que eles iriam continuar mantendo em sala de aula. Ainda na quarta etapa foi solicitado aos alunos-participantes para que comparassem a escrita de um diário pessoal com a escrita do Diário de Aprendizagem, já que eles vinham produzindo esse gênero textual, desde o final da realização em sala dos módulos do primeiro PP. Depois foi realizado alguns questionamentos a todos os alunos-participantes: Que assunto são tratados nos textos? Que linguagem foi utilizada? Como foi narrado os textos? Em que pessoa foi narrada? Quem é o narrador? O cenário foi descrito? Ele cumpre o objetivo que se propõe? Como é tratado o fato no texto? As marcas do tempo e lugar estão bem postas? De que universo estou trazendo minhas palavras para o texto? O texto representa bem o que eu quero que seja, para que e para quem eu estou escrevendo esse texto?

A seguir, com base no quadro abaixo, projetado no quadro branco, solicitamos que observassem e respondessem, oralmente, os pontos comuns e os pontos distintos de cada um dos gêneros textuais em foco.

Quadro 12 – Quadro comparativo - diário pessoal e Diário de Aprendizagem

Especificidades	Diário Pessoal	Diário de Aprendizagem
Tema/título		
Forma/estilo		
Linguagem		
Conteúdo/palavras do universo de cada um		
Interlocução		
Suporte		

Fonte: Autor (2009)

Em seguida, fizemos um estudo mais detalhado sobre as características do gênero textual em foco, a partir de textos selecionados: um deles foi o texto de abertura de um Diário de Aprendizagem, de uma professora de uma escola do Sertão do Estado de Pernambuco; o outro texto, foi uma página de Diário de Aprendizagem do professor-pesquisador. Inicialmente fizemos uma leitura e, em seguida, observações no texto quanto sua estrutura, tema, etc.

Na quinta etapa solicitamos aos alunos-participantes que tirassem fotos dos espaços escolares; retornando à sala de aula, eles deveriam descrever as fotos. Para finalizar, solicitamos que emitissem palavras que utilizavam no dia a dia do universo escolar e, conforme eles as enunciavam, escreviam-nas no quadro-branco. As mais recorrentes foram: recreio, professor, aula, diário, merenda, livro. Em círculo discutiram o significado de cada palavra, no contexto onde se achavam.

O segundo módulo didático do segundo PP se deu através de quatro etapas que teve como foco a produção escrita de um diário de aprendizagem, a qual, seguindo observações feitas pelo professor-pesquisador, buscou adequar-se às características do gênero chegando, assim, à produção escrita final. A produção textual, além de servir de objeto de análise a ser apresentada na seção que segue a esta, foi apresentada como produto final na culminância que aconteceu na última etapa de nosso segundo PP.

Para melhor visualização da descrição acima, a sintetizamos no quadro seguinte:

Quadro 13 – PP desenvolvido em 2019

<p>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO PRODUTIVO – O GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE APRENDIZAGEM</p>

DATA	ATIVIDADES REALIZADAS	ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO	SUPORTE	AULAS	MÓDULOS DIDÁTICOS	
02.04.19	- Atividades de leituras do gênero diário. Organização, em sala, de uma exposição de vários tipos de textos que tinham alguma característica comum: diários, autobiografias, memórias, agendas, outras formas “intergenericistas” de diários	Roda de conversa/ <i>feed backs</i> .	Texto xerocado. Diários publicados.	2h/a	1ª. ETAPA	PRIMEIRO MÓDULO
02.04.19	Vídeo musical – Diário, da Banda Agosto	Temas situacionais /perguntas.	Recursos de multimídia (Datashow, Notebook, som)	1h/a	2ª. ETAPA	
08.04.19	- Leitura da autobiografia de Álvaro Cardoso Gomes. - Atividades de procura de definições sobre Diário de Aprendizagem, autobiografia.	Questionamentos /roda de leituras/debate	Quadro-branco Textos xerocados	1h/a	3ª. ETAPA	
08.04.19	- Discussão sobre as características do gênero textual em questão e os aspectos composicionais do mesmo	Questionamentos/duplas	Quadro-branco Textos xerocados	1h/a	4ª. ETAPA	
08.04.19	- Atividades de busca de assunto, obter informações, procurar recursos necessários, esboço geral	Dispositivos móveis/ novas tecnologias, perguntas/roda de conversa	Quadro-branco Textos xerocados, uso de celular, datashow	1h/a	5ª. ETAPA	
09.04.19	- Produção da primeira versão do gênero textual Diário de Aprendizagem	Questionamentos	Caderno/agenda/diário	2h/a	1ª. ETAPA	SEGUNDO MÓDULO
09.04.19	- Atividade de revisão colaborativa da segunda versão	Dinâmica de grupo	Caderno/agenda/diário	1h/a	2ª. ETAPA	

15.04.19	- Produção da segunda versão do gênero Diário de Aprendizagem	Questionamentos	Caderno/agenda/diário	2h/a	3 ^a . ETAPAD	TERCEIRO MÓDULO
15.04.19	- Atividade de revisão colaborativa do texto	Dinâmica de grupo	Caderno/agenda/diário	1h/a	4 ^a . ETAPAD	
16.04.19	Produção final do Diário de Aprendizagem pelos alunos-participantes.	Observações individuais feitas pelo professor-pesquisador, em cada uma das produções escritas avaliadas.	Caderno/agenda/diário	3h/a	1 ^a . ETAPAD	
22.04.19	Culminância e socialização das produções	feed backs/exposição	Cadernos, estantes	3h/a	2 ^a . ETAPAD	
					18h/a	Total de horas

Fonte: Autor (2009)

Com a realização das intervenções do PP 2019, finalizamos a coleta de dados deste estudo.

3.5 *Corpus* e percurso da análise

O nosso *corpus* foi constituído, conforme discussão apresentada na seção anterior, em duas etapas. A primeira etapa, a que se deu a partir do **primeiro Projeto Pedagógico**, em 2018; e a segunda, a que se deu no **segundo Projeto Pedagógico**, desenvolvido no início de 2019.

Na execução de nossos PP, tanto no primeiro quanto no segundo, realizamos todos os procedimentos a que se pede o modelo de projeto pedagógico proposto por Lopes-Rossi (2002).

Como está posto em seções anteriores, defendemos aqui a necessidade da vinculação entre as ações de letramento construídas fora do contexto escolar com o letramento escolar, a partir da escrita que, neste estudo, foi através do gênero textual Diário de Aprendizagem, produzido por alunos-participantes pertencentes aos anos finais do EF.

Além das produções escritas de Diários de Aprendizagem, também serão analisados os dados retirados de questionários que aplicamos aos alunos-participantes: um de caráter social²¹

²¹ Os dados oriundos desse instrumento foram utilizados para traçarmos o perfil social dos alunos-participantes deste estudo (unidade 3.3).

e o outro que teve como foco conhecer quais eram os hábitos de leitura e de escrita que os alunos-participantes mantinham fora do contexto escolar; e os obtidos em conversas informais que tivemos com eles e foram registradas no diário de campo do professor-pesquisador. Os textos dos Diários de Aprendizagem que serão analisados formaram dois corpora de análise. Um desenvolvido no início de 2018, construído no âmbito do primeiro PP, totalizando 31 (trinta e um) Diários de Aprendizagem produzidos; e o outro que foi gerado no âmbito do segundo PP, totalizando, também, 31 Diários de Aprendizagem. A diferença entre ambos os Diários de Aprendizagem, produzidos em momentos diferentes, é que o segundo conjunto foi escrito após as intervenções relativas aos módulos didáticos do aqui denominado segundo PP.

Deste modo, o número total de textos produzidos pelos alunos-participantes, no segundo PP, foi de 93. Além de extenso, foi também diversificado, basicamente, quanto à estrutura e aos propósitos. Deste modo foi necessário adotarmos critérios, inclusive já mencionados anteriormente e constantes no quadro 7. Assim, um total de quatro alunos-participantes formaram o *corpus* que vamos analisar e discutir na próxima seção. Eles foram denominados aqui de aluno-participante “A”, “B”, “C” e “D”. Utilizamos como variável independente a de “sexo” e as demais variáveis como dependentes.

Em relação aos textos dos alunos-participantes selecionados, extraímos dois textos de cada aluno-participante, ou seja, quatro no âmbito do primeiro PP, e quatro no âmbito do segundo PP. Assim, o *corpus* para ser analisado constitui-se de oito textos produzidos durante os dois PP propostos e aplicados ao grupo de alunos em referência. Destacamos que todos os textos selecionados, tanto no primeiro PP quanto no segundo PP, foram extraídos dos mesmos alunos-participantes e ambos foram produzidos no mesmo dia e local. Depois que selecionamos os textos, estes foram fotocopiados e, quando necessário, foram transcritos mantendo a escrita original do autor.

O percurso para tecermos os comentários foi a partir dos dados obtidos através dos questionários, das conversas informais registradas em diário de campo do professor-pesquisador, da aplicação do primeiro PP e da aplicação do segundo PP.

Com o intuito inicial de não desestimular o aluno-participante em seu esforço de escrever um Diário de Aprendizagem, quando não foi possível o entendimento da escrita original, conversamos individualmente com esse aluno e, muitas vezes, foi necessário a realização da leitura do texto pelo próprio aluno-participante, e isto foi feito de duas formas: leitura completa do texto, para que o professor-pesquisador o entendesse; e a outra leitura se deu pela identificação de palavras ou letras, quando alguma não foi entendida pelo professor-pesquisador.

Foi preciso fazer a leitura de todos os textos produzidos para só depois fazer a seleção. A primeira leitura nos levou ao esclarecimento sobre que caminho realmente deveríamos adotar. Após esse primeiro procedimento, seguimos com o nosso percurso de análises que, a partir de nossos fundamentos teóricos, buscou-se, em síntese, verificar como se deu o desempenho textual, dos alunos-participantes, cujos textos serão analisados a seguir e que representavam a média de aprendizagem de todos os alunos-participantes deste estudo.

A seguir, apresentaremos a análise e a discussão dos resultados referentes às produções dos dois PP aplicados em sala de aula. Porém, o segundo PP tem um valor importantíssimo para os nossos estudos, pois foi em torno dele que circulou toda a nossa proposta pedagógica e deu base à vivência de nossa proposta.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com informações já dadas em seção anterior, e que reafirmamos, este estudo se deu em uma perspectiva longitudinal. A escrita do Diário de Aprendizagem, por sua vez, teve sua produção de forma livre e espontânea durante as aulas de LP. Essas produções, obtidas durante a aplicação dos PP, e de acordo com os pressupostos teóricos do ISD, foram analisadas, quanto ao estudo do gênero, tendo em vista a mobilização da intergeneracidade, proposto por Marcuschi (2002, 2008) bem como nos estudos do HL dos alunos-participantes, nos letramentos promovidos em outros contextos situacionais, além do contexto escolar. A intergeneracidade, por se tratar de um recurso mobilizado pelos alunos-participantes para a construção do seu texto, fez-se importante aqui para a compreensão dos letramentos e do HL desses produtores de texto. Para tanto, como já foi dito anteriormente, a análise se dá pelo caráter qualitativo, buscando o confronto entre o desempenho textual dos alunos-participantes na escola e nas práticas de letramento além desse contexto. Para facilitar a análise e a discussão, a dividimos por tipo de dado obtido e técnicas de coleta adotadas.

4.1 Análise e discussão dos dados obtidos através dos questionários e das conversas informais

Os dados oriundos dos questionários e das conversas informais registradas no diário de campo do professor-pesquisador, aplicados aos alunos-participantes, versaram sobre suas experiências com a prática de leitura e escrita no contexto escolar e fora do contexto escolar.

Em relação aos questionários, sintetizamos suas respostas, conforme o que segue:

Quadro 14 – Experiência dos alunos-participantes com a escrita e a leitura

REGISTROS	
Alunos-participantes	Pontos extraídos dos questionários iniciais
A	Gosto de escrever porque ajuda a passar o tempo. Escrevo mais na escola. Gosto de escrever textos. Já escrevi na escola marchinha de carnaval, poemas, biografias, diário. Fora do contexto da escola escrevo na agenda, para lembrar das coisas. A escrita realizada na escola não possui a mesma função da escrita realizada fora da escola,

	porque o que se produz na escola é atividade que o professor passa, e fora da escola não é. Acho a atividade de escrita importante, porque serve para dar explicações.
B	Gosto de escrever porque é legal e divertido e pode um dia nos ajudar. Escrevo mais na escola. Gosto de escrever textos. Já escrevi na escola poemas, contos, romances, fábulas, histórias em quadrinhos. Fora da escola produzo poemas, frases de motivação, reflexão no caderno. A escrita realizada na escola mais ou menos possui a função da escrita fora da escola, porque na escola escrevemos explicações que irão nos ajudar, e fora da escola escrevemos porque queremos. Acho a escrita uma atividade importante, e a escrita ajuda mais ou menos na solução de problemas, porque a escrita pode nos ajudar a trabalhar e a nós mesmos.
C	Gosto de escrever para melhorar a letra. Escrevo mais em casa. Já escrevi na escola poemas. Fora da escola produzo textos. Fora da escola escrevo frases, poemas. A função da escrita realizada na escola e a escrita realizada fora dela vai depender, porque na escola aprende e em casa se pratica. A escrita é importante porque melhora a própria escrita.
D	Gosto de escrever porque acho bom. Escrevo mais na escola. Na escola já escrevi cartas, textos. Fora da escola escrevo cartas e tenho um diário. A escrita realizada na escola não possui a mesma função da escrita realizada fora da escola, porque as escritas da escola são mais chatas. A escrita é uma atividade importante porque ajuda muito.

Fonte: Autor (2019)

O quarto 14 sintetiza o que os alunos-participantes pensam sobre a atividade de escrita no ambiente escolar e fora desse espaço, além de algumas informações sobre a produção de gêneros textuais nesses dois contextos. Em relação ao contexto em que se escreve mais, como podemos observar, as respostas dos questionários seguem caminhos semelhantes, embora o aluno-participante C dizer que é em casa onde desenvolve mais essa prática, os alunos-participantes A, B e D informam que escrevem mais na escola.

O que podemos constatar é que, embora a atividade de produção escrita no contexto dos letramentos escolares pareça ser uma das áreas prioritárias da ação pedagógica dos professores,

ajudando no processo de democratização e acesso à escrita de diversos gêneros textuais, ela não consegue despertar o “gosto” dos alunos quanto à função social que ela desempenha fora do contexto escolar, isto é, “escrever por prazer”: “as escritas da escola são mais chatas” (Aluno-participante D). O Diário de Aprendizagem, por exemplo, como exercício de estratégia para desenvolver esse interesse, em princípio, poderia vir a cumprir esse papel de promover o “escrever por prazer”, mas a concretização disso não apresentou o nível desejável que esperávamos. Portanto, percebemos que os alunos-participantes desse grupo têm uma relação diferente da função que a escola estabelece para a escrita, pois fora do âmbito escolar, a escrita é movida em função do prazer de escrever, desenvolvida por atos reflexivos e de importância para o futuro pessoal, mas já no contexto escolar, eles consideraram como uma atividade chata e de desprazer, confirmados nas falas dos alunos participantes A, B, C e D.

Dando continuidade, verifica-se no quadro abaixo a relação dos alunos-participantes com a dinâmica de diarista, a partir das conversas extraídas do diário de campo do professor-pesquisador:

Quadro 15 – Falas dos alunos-participantes sobre escritas confessionais

REGISTROS	
Alunos-participantes	Pontos extraídos das conversas
A	Escrevo, assim, na agenda que tenho. Escrevo sim. Escrevo tudo na agenda. Na minha agenda.
B	Eu não tenho diário pessoal. Nunca tive um diário pessoal.
C	Num tenho diário pessoal não, tenho não. Falar coisas pessoais num diário pessoal é complicado.
D	Escrevo no meu diário pessoal, escrevo coisas minhas mesmo, só às vezes boto coisas da escola. Coisas de escola escrevo no da escola.

Fonte: Autor (2019)

A partir do quadro 15, em que estão transcritas as conversas mantidas com os alunos-participantes sobre escritas de caráter confessional, elaboramos um outro em que sintetiza suas experiências com o gênero diário e de domínio confessional. Vejamos:

Quadro 16 – Experiência dos alunos-participantes com o gênero textual diário e de domínio confessional

Experiência dos alunos participantes com o gênero diário		
Alunos	Experiência	
	Escolar	Não escolar
Aluno A	Diário de Aprendizagem	Tem (agenda)
Aluna B	Diário de Aprendizagem	Tem (caderno de organização)
Aluna C	Diário de Aprendizagem	Não tem
Aluno D	Diário de Aprendizagem	Tem (diário íntimo/pessoal)

Fonte: Autor (2019)

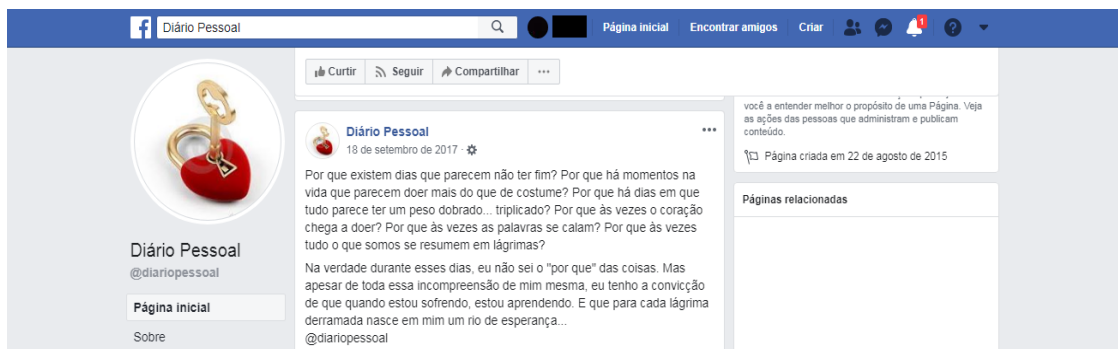
Notadamente já observamos que existe a manutenção de escritas não escolares por parte dos alunos-participantes e agora constatamos a existência de escritas confessionais e escritas diaristas. Os alunos-participantes A (que mantém uma agenda) e D (que mantém um diário íntimo/pessoal) fazem uso da escrita confessional para registrar seus momentos pessoais, como disse a aluna-participante D “escrevo coisas minha mesmo” (cf. Quadro 15), às vezes em uma intercessão com o que acontece na escola. A aluna-participante B, embora ter afirmado não possuir um diário pessoal (cf. Quadro 15), parece manter um “caderno de organização” (cf. Quadro 16), como ela mesma afirmou “fora da escola produzo poemas, frases de motivação, reflexão no caderno” (cf. Quadro 14), O caderno de organização ou caderneta de organização é um tipo de escrita mantida por alguns adolescentes e jovens para registrar e organizar tarefas diárias.

Desse modo, consideramos que o HL desses alunos possui características identitárias, uma vez que eles mantêm escritas para o contexto escolar e para outros que se situam fora desse contexto.

A escola oferta a diversidade de gêneros textuais, mas peca na exploração de outros. Isso é verificado quando as escolas e os professores têm como suporte de sua prática pedagógica apenas o livro didático de LP, em que o gênero diário, por exemplo (sempre é apresentado o diário pessoal), serve apenas como motivo para explorar um gênero textual dito mais atual. Por outro lado: “Os gêneros estão em perpétuo movimento” (BRONCKART, 2012, p. 74) e esse movimento pode ocorrer no interior do próprio gênero textual. Geralmente, não se dá a mínima importância à dinamicidade do diarismo que, à vezes, o tomamos, em sala de aula,

simplesmente como o ponto de partida para criação do gênero *blog*²², esquecendo ou não sabendo da existência de outras formas diaristas, por exemplo, os Diários de Aprendizagem, os que podem vir em forma de aplicativos de celular, os diários pessoais on-line (diferente de *blogs*), os diários pessoais em redes sociais (diferente dos perfis individuais em redes sociais que às vezes serve de diário) e os Diários de Aprendizagem on-line, entre outros. Exemplificando:

Figura 03 – Página de diário pessoal on-line extraída da rede social Facebook²³



Fonte: Facebook (2019)

Neste recorte textual acima, percebemos um exemplo do movimento ocorrido no interior do gênero textual diário, pois deixa de estar em uma folha de papel avulso para aparecer em uma tela de computador, utilizando, no entanto, características do diário pessoal, antes tendo como suporte um caderno ou folhas avulsas. Porém, conforme afirma Lejeune (2014, p. 79), trata-se de uma atividade que, antes do que tudo, é uma prática (LEJEUNE, 2014). Sendo assim, por desconhecer tal fato, a escola, na grande maioria das vezes, não dá continuidade entre o que acontece na sala de aula e o que os alunos realizam em outros espaços de letramentos, pondo-os na posição, para fazer referência aos termos empregados por Street (2003, p. 1, apud TERRA, 2013, p. 34), de “marginalizados” da linguagem.

O que vem ocorrendo em vários contextos de uso da escrita do cotidiano é uma repressão da escrita pelos letramentos dominantes como se aquela fosse oposição dessa, porque “escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes” (LEJEUNE, 2014, p. 131). Em um ato de dissidência e subversão, o diário pessoal e as escritas confessionais insistem em não

²² Os blogs sempre foram caracterizados como gêneros textuais que tinham características parecidas com o diário, mas atualmente há questionamentos quanto a isso. Hoje há quem os veja como suportes virtuais usados para diversos gêneros textuais.

²³ Esta página de diário foi retirada de um perfil público da Rede Social Facebook, acessado em 20 de dezembro de 2018 e 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/diariopessoal>.

aceitar sua morte decretada por livros didáticos, escolas e professores e, às vezes, subvertendo os privilégios e saem da clandestinidade.

Estamos vivenciando um momento novo de publicações como memórias, biografias, romances pessoais, poemas autobiográficos, autorretrato, ensaios, diários ou publicações que tem a temática diarista ou leva o nome de diário. Dessa forma, novos tipos “intergenericistas” de vivenciar o diarismo surgem constantemente. A exemplo temos as novas formas que adolescentes e jovens encontram para organizar suas vidas em cadernos e cadernetas denominadas de Cadernos/Cadernetas de Organização.

Defendemos, conforme colocações já feitas anteriormente, que deve haver momentos e espaços na sala de aula, para se fazer uma articulação entre as atividades de escrita dos alunos e as práticas letradas de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula. O Diário de Aprendizagem pode ser esse elo, mas vejamos o que os alunos falaram a respeito desse gênero textual, nas conversas informais, mantidas com o professor-pesquisador e registradas no diário de campo:

Quadro 17 – Fala dos alunos sobre o Diário de Aprendizagem

REGISTROS	
Alunos- Participantes	Transcrição
A	Professor, escrever no diário, eu acho bom. Mas cansativo, né. Eu escrevo no diário, é que às vezes num dá tempo escrever. É muita coisa pra escrever.
B	É aquele diário que a gente escreve na escola? O da classe é? É bom escrever nele porque a gente fala sobre as aulas de português. Eu nunca tinha escrito num diário, não. Pensei que só escrevia coisas de namorados nele. Mas tem aluno que num tá escrevendo nele não, eu sei que tem.
C	Eita, professor. É um diário, né! É legal. Escrevo, sim, em todas as aulas de português. Mas toda aula abusa, né! É bom que eu falo tudo nele. Falo do que acontece nas aulas do senhor.
D	Professor, o diário é uma coisa boa. Eu escrevo, sim, nele nas aulas de português. Mas esqueço às vezes. Muita coisa pra fazer. Tem vez que num dá tempo, tem vez que dá. Se levar pra casa a gente pode perder,

	tem gente que perdeu já, tem gente que esquece de escrever no diário. Uma vez esqueci ele em casa, eu não vi ele na minha bolsa, não. É bom escrever nele porque a gente fala das aulas.
--	--

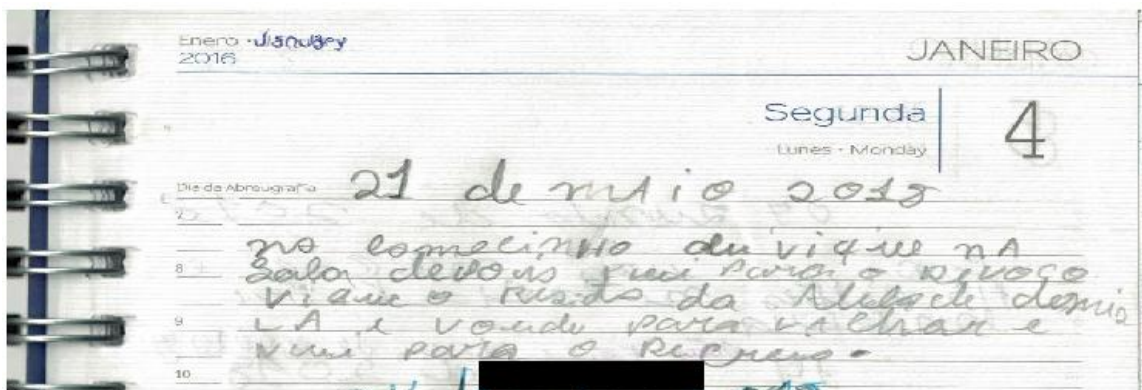
Fonte: Autor (2019)

Como podemos observar, os quatro alunos-participantes mantiveram a escrita do Diário de Aprendizagem durante as aulas de LP. De acordo com os perfis já apresentados, temos aqui dois meninos e duas meninas, de faixa etária diferentes, mas todos na mesma fase da vida, isto é, pré-adolescência. Foi pelas falas desses alunos-participantes que percebemos que a variável “sexo” seria produtiva neste estudo, pois confirmam o que Lejeune (2014) apontou em seus estudos sobre os meninos, isto é, o de considerarem o ato de escrever no diário, no nosso caso o de Aprendizagem uma atividade maçante. As meninas, por sua vez, demonstram mais satisfação na escrita deste tipo de gênero textual. Para Lejeune (2014) esse resultado é uma demonstração de algo cultural, ou seja, a manutenção de diários é culturalmente considerada como uma atividade comumente mantida mais por garotas do que garotos. Para esse mesmo autor (2014) os meninos não foram ensinados a manter um diário, ao contrário das meninas em que o sistema educacional as ensinava a ser boas donas de casa e a escrita do diário poderia ajudá-las nesse emolduramento.

4.2 Análise e discussão das produções escritas no âmbito do Primeiro PP

Iniciaremos mantendo a escrita do aluno-participante, e, a seguir, faremos uma transcrição para facilitar o nosso trabalho de análise.

Figura 04 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluno-participante A



Fonte: Autor (2019)

Quadro 18 –Transcrição do texto 01 - aluno-participante A

Data	21 de maio de 2018
Texto original transcrito	no comecinho eu vi que nA sala depois fui para o Revoco vi que o resito da Aula de demis la e voutu para lachar e fui para o Recreio.
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	No comecinho, eu fiquei na sala, depois fui para o reforço. Fiquei o resto da aula de Dênis lá e voltei para lanchar e fui para o recreio.

Fonte: Autor (2019)

Destacamos alguns pontos que iremos nos deparar praticamente em todos os textos dos alunos-participantes, embora não seja esse o foco que nos propusemos a observar neste estudo. Por exemplo, no texto original acima deparamo-nos com problemas de ordem textual (falta de marcadores coesivos relativos ao texto narrativo, etc); de ordem discursiva (por exemplo, marcas do discurso informal: “No comecinho” “fiquei o resto da aula”); de não domínio de questões ortográficas bastante sérias; e inserções de marcas de oralidade no texto, tais como de lugar (exemplo: lá); desvio morfossintáticos (ex.: voutu) entre outros. Esse resultado revela também que, geralmente, nessa fase da escolarização, os alunos iniciam os anos finais do EF com muitos problemas de alfabetização, justificando a necessidade de aulas de reforço. Assim, percebemos que “lacunas no processo de alfabetização”, dos anos iniciais do EF, ainda está para ser resolvido nas anos finais do EF, o que confirma os dados da OCDE/PISA, sobre as competências mínimas exigidas nessa etapa, anos finais do EF, já posto na unidade em que descrevemos os alunos participantes desta pesquisa.

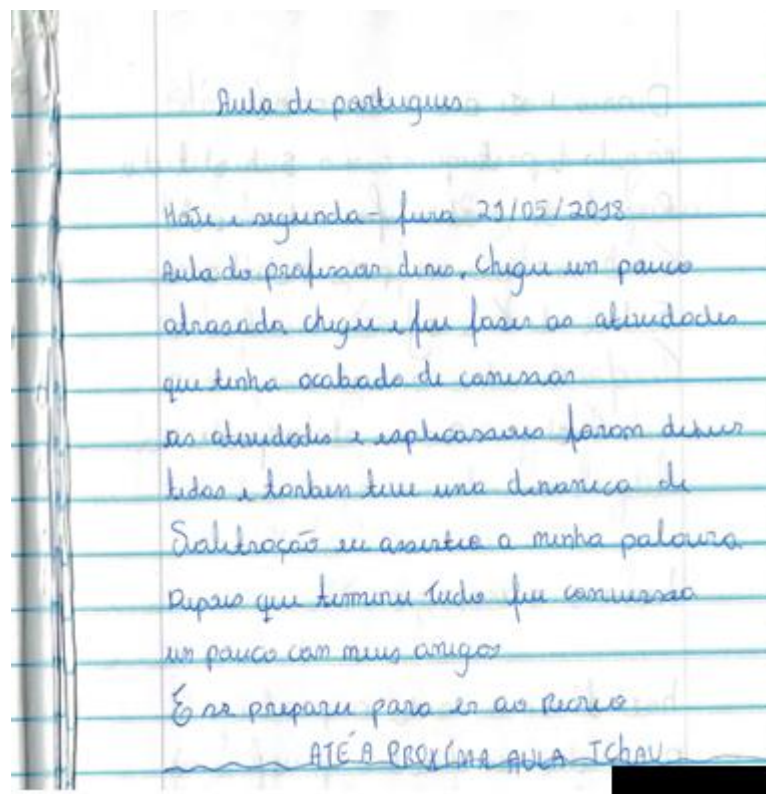
Para Bronckart (2012), o ensino de produção textual, historicamente, parte de uma concepção de língua que remota aos antigos estudiosos da linguagem, preconizando, antes de tudo, uma abordagem gramatical que conseqüentemente poderia levar os alunos a uma boa competência textual. O autor (2012) faz questionamentos às possíveis conseqüências didáticas que essa concepção pode trazer. Todavia, no Ensino de Língua, no nosso caso, da LP, sempre é bom entendermos o aluno no momento em que ele está produzindo seu texto, dentro do seu contexto, pois a sua produção textual é o lugar da interação. Para o aluno-participante A, a produção de seu Diário de Aprendizagem está ancorada em suas práticas de linguagem, que podemos encontrar em seu HL, em suas situações de interação social.

Este aluno participante A participa de várias agências de letramento (cf. Quadro 07). Ele faz parte, além das escolares, das seguintes agências de letramento: família, igreja, banda de música, time de futebol, reforço particular e está presente nas redes sociais. Nessas agências, normalmente, são utilizadas a escrita como forma de comunicação entre seus integrantes e, conseqüentemente, são formas constituidoras do HL de seus membros.

Sendo os gêneros textuais necessários em um processo de interação verbal, eles tendem a se acomodar aos interesses e necessidades da interação do ambiente, assim, são acionadas as suas características particulares. Desse modo, os gêneros textuais são modificados conforme a necessidade comunicativa do indivíduo. Por mais que no Diário de Aprendizagem do Aluno A, conseguimos encontrar características pertencentes ao domínio discursivo do cotidiano (como conversação, lista de ações diárias, bilhete), há um propósito comunicativo de relatar sua experiência com a aula do dia, com o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao domínio da estrutura do gênero textual Diário de Aprendizagem, o aluno-participante A revela que já dominava aspectos inerentes à narratividade e apresenta sua produção textual com características de tipos estáveis de enunciados, e aspectos estruturais do gênero textual em foco.

Figura 05 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluna-participante B



Quadro 19 – Transcrição do texto 02 - aluna-participante B

Data	21 de maio de 2018
Texto original transcrito	<p>Aula de português</p> <p>Hoje e segunda-feira 21/05/2018</p> <p>Aula do professor denis. Chegu um pouco atrasada chegu e fui fazer as atividades que tinha acabado de comessar as atividades e esplicassoes foram debatidas e tambem teve uma dinamica de Salibração eu assertio a minha palavra Depois que terminou Tudo fui conversaa um pouco com meus amigos</p> <p>E se preparei para ir ao Recreio</p> <p style="text-align: center;">ATÉ A PROXIMA AULA TCHAU</p>
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	<p>Aula de português</p> <p>Hoje é segunda-feira 21/05/2018</p> <p>Aula do professor Dênis. Cheguei um pouco atrasada. Cheguei e fui fazer as atividades que tinha acabado de começar as atividades e explicações foram debatidas e também teve uma dinâmica de silabação eu acertei a minha palavra Depois que terminou tudo fui conversar um pouco com meus amigos</p> <p>E se preparei para ir ao recreio</p> <p style="text-align: center;">ATÉ A PRÓXIMA AULA TCHAU</p>

Fonte: Autor (2019)

Verifica-se aqui menos problemas ortográficos, morfológicos, textuais e discursivos, entre outros, em relação ao texto anterior. No entanto, como já afirmamos, não iremos nos deter nessas questões. Dito isso, seguimos com a nossa análise.

A aluna-participante B, ao contrário do aluno-participante A, tem pouca inserção em agências/eventos de letramento (cf. Quadro 07, Quadro 09), mas o seu HL, pelas informações obtidas (Quadro 07, Quadro 09), nos apresenta sinais das condições de sua vivência nessas

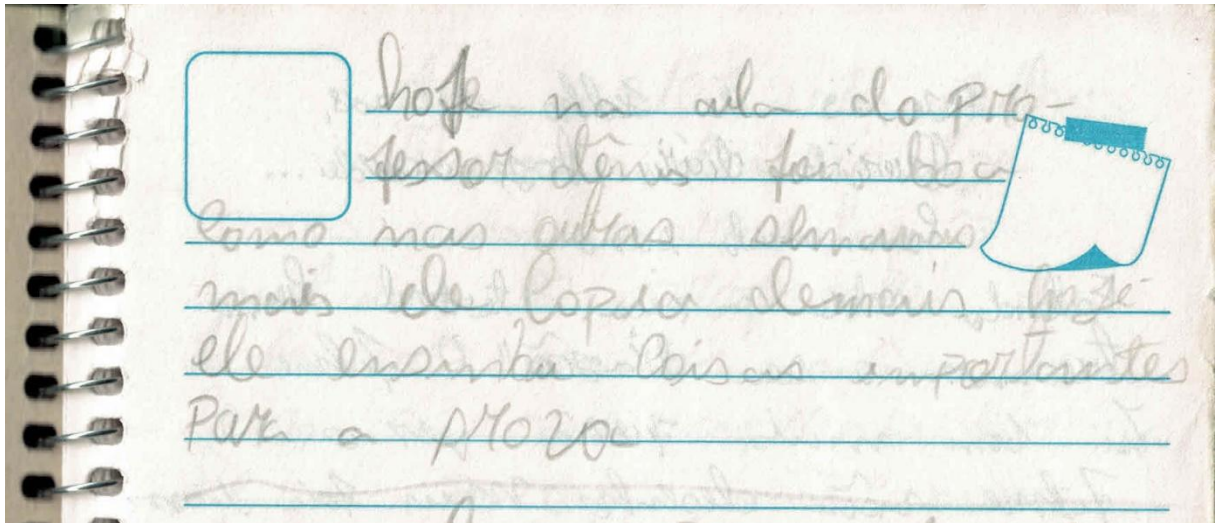
agências/eventos de letramento. No ambiente escolar, a aluna-participante tem frequência acima de 75%, nunca foi reprovada e fez pré-escola na escola que se encontra atualmente, além de manter prática de escrita não escolar (cf. Quadro 07), em que, num “caderno de organização”, cultiva a prática letrada da escrita “porque é legal e divertido e pode um dia nos ajudar” (cf. Quadro 14).

Falamos aqui do suporte, porque ele pode ser relevante para a nossa análise. Ao contrário do aluno-participante A, que tem como suporte de sua escrita uma antiga agenda (de 2016, segundo informação contida na parte superior do papel), a aluna-participante B tem como portador de seu texto um caderno reaproveitado. Considerar o suporte do gênero textual usado pelos alunos-participantes A e B, se faz necessário, porque, pode ser que a modificação de suporte cause alguma transformação que leve a mudanças na escrita do Diário de Aprendizagem. “O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Depois, em outro momento, retornaremos com esse ponto de discussão.

Uma agenda, um “caderno de organização” ou um diário íntimo têm uma escrita que vai se revelando no cotidiano, isto é, produzido por um indivíduo que tem como confidente apenas o suporte, dando-lhe uma plena liberdade de assumir um papel diante de tantos que desenvolve na vida (estudante, filho, filha, jogador, escoteiro mirim, etc), já no Diário de Aprendizagem assume o papel de aluno, enquanto o destinatário de sua escrita é o professor. É o que acontece com a aluna-participante B, talvez a escrita desenvolvida em seu caderno de organização não tenha a mesma preocupação que ela tem no desenvolvimento do Diário de Aprendizagem.

A aluna-participante B revela também seu conhecimento sobre escrita de domínio discursivo do cotidiano, conforme constatamos na escrita do aluno-participante A, porém esse com menor nível de propriedade do que a aluna-participante B. Por outro lado, na escrita do Diário de Aprendizagem da aluna-participante B, embora não possuir um diário pessoal, mas tem um conhecimento tradicional sobre esse gênero (Cf. Quadro 15), percebemos uma aproximação com a estrutura do diário pessoal ao registrar sua assinatura no final deste seu texto, ocorrência comum no diário pessoal e não, necessariamente no outro. É como se ela estivesse fazendo uso de uma generalização, tomou o gênero textual diário pessoal como referência, trazido de seu HL, e generalizou para todos os outros tipos de diários que, no caso aqui, é para o Diário de Aprendizagem ou, anterior a isso, ocorreu uma espécie de imbricação e interpenetração para constituir esse novo gênero textual (MARCUSCHI, 2008).

Figura 05 – Produção escrita relativa ao primeiro PP – aluno-participante C



Fonte: Autor (2019)

Quadro 20 – Transcrição do texto 03 – aluno-participante C

Data	21 de maio de 2018
Texto original transcrito	Hoje na aula do pro- fessor dênis foi boa como nas outras demonstrações mais ele copia demais hoje ele ensinou coisas importantes para a prova.
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	Hoje na aula do professor Dênis foi boa como nas outras demonstrações mais ele copiou demais hoje ele ensinou coisas importantes para a prova

Fonte: Autor (2019)

Embora esse aluno-participante C tenha construído esse texto no mesmo dia e momento em que os demais alunos-participantes também construíram, ele trouxe informações não apontadas pelos textos já vistos, comprovando que o processo de ensino e o processo de aprendizagem passa por características identitárias que, neste caso, consideramos como reflexo do seu HL, de sua inserção em agências/eventos de letramento, ou com o letramento escolar (cf. Quadro 09). Ele critica o evento de letramento que participou, e o fez baseado em sua concepção culturalmente sensível a tais eventos e o que significou para ele essa prática de letramento em sua vida diária e relações sociais (STREET, 2014). O Diário de Aprendizagem

é pertinente para tal ressalva, pois como afirma Bronckart (2012, p. 101) “em uma determinada formação social um gênero é considerado mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação”.

Quanto à estrutura básica de um Diário de Aprendizagem, faltam elementos especificadores deste gênero textual, como por exemplo, a data relativa ao dia em que essa escrita foi feita, não apenas através do dêitico “hoje”. Neste caso, as intervenções poderão ajudá-lo na promoção do seu letramento escolar. As marcas da narratividade, também caracterizadoras do gênero textual Diário de Aprendizagem, no entanto, estão presentes.

Figura 07 – Produção escrita relativa ao Primeiro PP – aluna-participante D



Fonte: Autor (2019)

Quadro 21 – Transcrição do texto 04 - aluna-participante D

Data	21 de maio de 2018
Texto original transcrito	Querido Diario HOJE DIA 21 DE MAIO AS 9:HS EU VOU FALAR DAS AULAS. MEU QUERIDO PROFESSOR HOJE EU SOLETREI E ACERTEI HOJE A AULA FOI MUITO LEGAL. FIM
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	Hoje dia 21 de maio às 9h Eu vou falar das aulas.

	Meu querido professor Hoje eu soletrei e acertei Hoje a aula foi muito legal. Fim
--	--

Fonte: Autor (2009)

Este último texto relativo ao primeiro PP que vamos analisar e discutir aqui é da aluna-participante D. Ela se identifica com os dois últimos textos dos outros alunos-participantes, quanto ao domínio da norma de prestígio. Mesmo assim chamamos a atenção para a necessidade dos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do EF, ter uma atenção especial a tais desvios, já no 6º ano, pois esta é uma das funções do letramento escolar, ou seja, desenvolver uma relação reflexivo-analítica com a língua que ensina, desde a fase da alfabetização e que deve perpassar todo o período de escolarização de seus alunos (KLEIMAN, 2010).

O que nos chamou a atenção neste texto foi, de igual ocorrência constatada na produção escrita da aluna-participante A e B, a interferência do seu HL quanto a experiência da manutenção de escritas confessionais fora do contexto escolar, neste caso, diário íntimo/pessoal, confirmando, dessa forma, que o HL interfere no processo de desenvolvimento de aprendizagem da escrita. Além disso, constatamos também a forma poética que a aluna-participante utilizou, não fugindo das estruturas básicas do gênero textual Diário de Aprendizagem, pois, além de outras características, demarca a data, retomada duas vezes através do dêitico “hoje”.

Retomando as questões da legibilidade da escrita, as questões gramaticas, textuais e discursivas que apontamos, defendemos que a prática de escrever o Diário de Aprendizagem em sala de aula estaria, em alguns aspectos, já trabalhando tais questões, além de outros desvios encontrados, como é o caso da alternância entre letra maiúscula e letra minúscula, como o próprio aluno-participante C fala em relação à escrita em diários: “a escrita é importante porque melhora a própria escrita.” (cf. QUADRO 14). Não devemos esquecer que os letramentos não são habilidades neutras (KLEIMAN, 1995), e sim, estão relacionados à forma que o professor e o aluno concebe a leitura e a escrita. Elas devem ser vistas e trabalhadas sempre como uma prática social.

Tais fenômenos de desvios, como já falamos em outros momentos, não foram os que buscamos analisar aqui, até porque acreditamos que quando se parte do saber do aluno, os textos articulados às necessidades (BRONCKART, 2012), dos letramentos sociais traçados em seu

HL, a possibilidade de uma melhor relação com a escrita escolar é grande. Isso ajuda a desconstruir inverdades e alargar o seu conhecimento de mundo, pois se considerarmos o HL do aluno e, dessa forma, tornar mais próximo os letramentos escolares ao como ele usa a leitura e a escrita e ao que elas significam para ele em suas vidas diárias, os alunos poderão buscar as respostas e confrontar os conhecimentos iniciais com os conhecimentos que foram ou serão construindo ao longo de todo o processo de escolarização. Essa posição já é defendida por Street (2014), quando advoga que as práticas de uso da escrita e da leitura deveriam ter base nas práticas sociais.

O que pode conduzir o aluno à formação de escritor e leitor é o que ele tem de relação com o contexto mais amplo de uso da escrita e da leitura. Esse contexto mais amplo foi percebido nas escritas dos alunos-participantes, através do que foi mobilizado em sua escrita, ou seja, foram dados retirados de seu HL, por exemplo, as intercessões que eles fizeram com outros gêneros textuais e outros domínios discursivos, a seguir discutidos.

A escrita do aluno-participante A reflete um diálogo que ele manteve durante toda a escrita do primeiro PP, entre o gênero textual Diário de Aprendizagem e escritas diárias, pois fazia uso, diariamente, de uma agenda. “Existe caderno e caderno. Ou melhor, caderno e agenda. O caderno é ideal, uma vez que não propõe, ou não opõe, nenhum modelo ao ritmo da escrita.” (LEJEUNE, 2014, p. 338). “O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte” (MARCUSCHI, 2008, p. 174). O suporte, nesse caso, pôde ter dado o ritmo do tempo da escrita do aluno-participante A, o que já demonstra, em certos aspectos, sua relação com as escritas cotidianas e confessionais, como ele mesmo revelou e de acordo com diagnóstico apresentado (cf. Quadro 14, Quadro 15, Quadro 16). Na escrita do aluno-participante B, enxergamos um pouco da experiência que tem com escritas não escolares, o que podemos perceber que os módulos didáticos do PP, desenvolvido em 2018 (cf. Quadro 11) pode ter cumprido sua função de promover a aprendizagem de um tipo de gênero textual, o diário pessoal, mas não fez com que o aluno percebesse uma outra estrutura composicional para o Diário de Aprendizagem, embora revele o domínio da diferença de funções sociais para cada tipo de diário. O aluno-participante C faz sua crítica à metodologia de ensino adotada pelo professor-pesquisador, em poucas palavras. Há incidências na escrita do aluno participante D, além da linguagem poética, das fábulas, em que para delimitar o final da narrativa se faz uso da forma da palavra “fim” no final de seu texto. Assim, extraímos de princípio as seguintes informações, quanto a intergenericidade:

Quadro 22 – Mescla de gêneros textuais encontrada nas páginas dos Diários de Aprendizagem dos alunos-participantes

Alunos-participantes	Domínios discursivos	Mesclado
A	Cotidiano/pessoal/confessional	Agenda/Lista das ações diárias/conversa�o/bilhete
B	Cotidiano/confessional	Diário pessoal
C	Escolar	Texto opinativo/Artigo de opinião
D	Literário/escolar	Poesia/F�bula/artigo de opinião

Fonte: Autor (2019)

Mas   próprio dos gêneros textuais a capacidade de congraamento e recomposi o, ou seja, o mesmo gênero pode se recompor internamente de acordo com sua fun o social.   o social que lhe d  o poder de ser sempre pr stero, pois nos   dito por Bakhtin (2003) e, embora com enfoques diferentes, reafirmado por Bronckart (2012), Schnewly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), entre outros, que essa “relativa” estabilidade lhe   permitida. Desse modo, os gêneros textuais vão se organizando, se configurando, se moldando às diversas práticas sociais dos sujeitos.

Ainda sobre a questão da intergenericidade, nas escritas dos Diários de Aprendizagem dos alunos-participantes, outras ocorrências podem ser observadas. Entre elas os alunos-participantes mobilizaram aspectos que revelam especificidades próprias de seu HL, utilizando para isso a linguagem, o conteúdo, a forma e o estilo.

1. Na linguagem: em conformidade com o que afirma Bronckart (2012, p. 108), o diarista, quando muda o interlocutor, neste caso, nos Diários de Aprendizagem, o professor-pesquisador, ele deve utilizar o conhecimento que tem construído, geralmente, através dos letramentos escolares. Lembrando que diferentemente da produ o escrita do gênero textual diário íntimo/pessoal na sala de aula, em que a situa o de escrita   irreal, que não oferece ao ato de escrever o diário íntimo/pessoal uma funcionalidade, produzido em uma situa o artificial, o Diário de Aprendizagem considera o interlocutor real em sua produ o. Desse modo, o aluno seguir  um caminho que o levará para uma boa produ o, pois sabendo quem   o real interlocutor de seu texto, utilizar  a linguagem mais adequada para a situa o comunicativa. A linguagem utilizada nas escritas do cotidiano não tem a preocupa o de estar seguindo a norma de prestígio, como no diário íntimo/pessoal que se vale do “emprego de frases feitas, às vezes incompletas, podendo não ter uma sequência lógica na ordena o dos temas”

(cf. Quadro 04) e é essa informalidade e leveza da escrita que os alunos-participantes trazem para a construção do Diário de Aprendizagem, mais frequente nos alunos-participantes A, C e D.

O uso da forma verbal no pretérito (Ex.: vi, fui, ensinou, foi) é dominante, em sua maioria mais o pretérito perfeito o que, de certo modo, ajuda na progressão temporal dos fatos narrados, em primeira pessoa do discurso, pelos alunos-participantes. Essa forma de narrar podemos encontrar tanto no Diário de Aprendizagem quanto em escritas do cotidiano (Ex.: diário íntimo/pessoal), pois colocam os interlocutores da produção textual inseridos no processo de interação verbal e comunicacional da linguagem.

2. No conteúdo: o aluno-participante A, por exemplo, utiliza no conteúdo marcas linguísticas próprias de domínio discursivo escolar ou dos letramentos escolares e relata ações que participou, além da aula de português, a aula de reforço. Neste dia, este aluno-participante esteve em ambos os contextos e, provavelmente, em função disso ele se apropria do conteúdo advindo de outro gênero textual, e estrategicamente resume todas as ações pedagógicas que participou nesta ocasião, citando, inclusive a espera pelo momento do recreio (cf. Quadro 18). Todo esse texto revela índices de seu HL, de sua história de vida, ou seja, são exemplos oriundos do seu letramento social (STREET, 2014). Os participantes B, C, D, ao contrário que fez o aluno-participante A, dialogam com a aula expositiva do professor, a partir das orientações que foram dadas a todos.

3. Na forma e estilo: O aluno-participante C, ao contrário dos demais, ao fazer a escolha pelo modo narrativo em terceira pessoa assume uma postura crítica, que além de narrar comenta sobre a situação narrada (cf. Quadro 20). Apesar de cada diarista ter tido a liberdade de inovar na escrita do gênero textual de referência conforme sua criatividade e a característica “relativamente estáveis” do Diário de Aprendizagem, o que se esperava é que os alunos-participantes fizessem uso da forma tradicional de narrar um diário, a primeira pessoa do discurso, para cumprir seus propósitos sociocomunicativos. Mas já nos tinha alertado Marcuschi (2003, p. 19) quando afirma que o gênero textual está aberto a transformações, pois o texto não é rígido.

A boa inserção do aluno-participante C em agências/eventos de letramento escolares e não escolares (cf. Quadro 09) pode de algum modo ter contribuído para esse posicionamento de narrador observador, embora na forma que as frases foram construídas não se observe um distanciamento da situação narrada: “hoje na aula...”, “...como nas outras demonstrações” (cf. Quadro 20). Daí, entendemos que o diarista está inserido na situação narrada, inserido em um contexto de letramento escolar.

Visualmente as produções escritas dos alunos-participantes A e C se parecem quando à disposição do conteúdo no suporte e possuem uma organização que de início nos remete a uma escrita de domínio pertencente ao cotidiano, enquanto a estrutura utilizada pelas alunas-participantes B e D quebra essa expectativa inicial.

A data em um diário é fundamental como fizeram os alunos-participantes A, B e D. Ela deve estar presente em algum lugar no texto, podendo ser encontrada: No início do texto de forma bem explícita como fez, por exemplo, o aluno-participante A; ou como fez a aluna-participante B, que fixam a data depois do título ou do tema, ou na parte superior direita do papel, seguida de todo o corpo do texto, como a aluna-participante D. Quanto ao estilo, a informalidade foi adotada por praticamente todos os alunos-participantes, embora percebemos também os traços identitários onde refletem seus HL, ou seja, seus domínios já desenvolvidos em contextos de letramentos externos à sala de aula ou à escola.

Observando a intergenericidade nos textos dos alunos-participantes, podemos dizer que quanto à escrita – o aluno parte de sua experiência com a escrita fora do contexto escolar e deste para o escolar, como a interferência que apontamos anteriormente da escrita confessional, mantida pela aluna-participante B, para o Diário de Aprendizagem. Portanto, reiteramos que os letramentos não abordados pela escola, não devem ser ignorados. Vemos a presença da intergenericidade na evolução dos gêneros textuais, pelo menos no diário, porém ele continua sem deixar de ser o que ele já era e é.

Um dos resultados que obtivemos pela aplicação do primeiro PP, foi o de constatar que, de um modo geral, os alunos-participantes revelaram estar utilizando a escrita e a leitura mais nas práticas cotidianas, não valorizadas pelo sistema escolar e as quais a escola, possivelmente, não irá ensinar, pois se tratam de práticas sem prestígios.

4.3 Análise e discussão das produções escritas no âmbito do segundo PP e resultados finais

Para seguir a análise e relacionar aos propósitos investigativos deste estudo, vamos analisar e discutir as produções escritas do gênero textual Diário de Aprendizagem obtidas após a aplicação dos módulos didáticos relativos ao segundo PP.

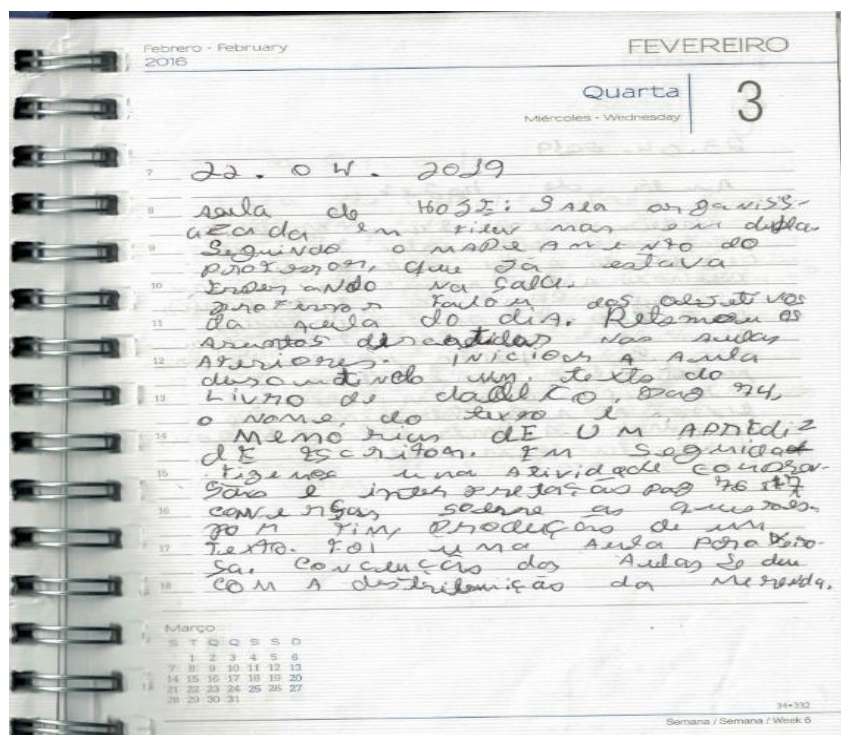
A escrita realizada pelos alunos-participantes, durante o primeiro PP, foi utilizada como ponto de partida para a reflexão diagnóstica, conforme propõe a base teórico-metodológica da pesquisa-ação, cujos dados serviram como princípios orientadores da proposta pedagógica, agora em análise e discussão. Além disso, acreditamos que o processo de escrita não deve ser

conduzido de maneira mecânica, mas apropriadamente e de forma significativa, colaborativa e participativa.

Os alunos devem sentir a necessidade de escrever, devem acreditar que, de algum modo, em sua vida a escrita terá utilidade e que será necessária em sua vida diária. A nossa primeira preocupação foi a de proporcionar um ambiente em que os alunos se sentissem motivados a escrever. Essa motivação os devem levar ao desejo de se expressarem de forma autônoma, de construir seus conhecimentos, de buscar as informações necessárias para a construção de seus textos, enquanto os demais “problemas” podem e devem ser trabalhados paulatinamente, pois acreditamos que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, p. 149, 2008). Essa ação de colocar gênero textual e língua cotidiana no mesmo trato tem a ver como a importância desempenhada pelos gêneros textuais enquanto função social em relação ao processo de interação humana.

Assim, julgamos que o procedimento de enxergar nos textos dos alunos-participantes a mobilização da língua que já dominam, do gênero textual que foi trabalhado e da intergenericidade, que trazem dos letramentos não escolares, inscritos em seu HL, possui grande significância no texto, pois exemplificam a linguagem em ação, ancorada em práticas sociais passadas pela leitura e pela escrita.

Figura 08 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluno-participante A



Fonte: Autor (2019)

Quadro 23 – Transcrição do texto 05 - aluno-participante A

Data	22 de abril de 2019
Texto original transcrito	<p>Aula de Hoje: Sala organiss- Azada em fila mas em dupla. Seguindo o mapeamento do professor, que já estava esperando na sala.</p> <p>Professor Falou dos objetivos da aula do diA. Retomou os assuntos debatidos Nas aulas Ateriores. Iniciou a Aula discutindo um texto do Livro de datico, pag 74, o nome do texto é memórias de um aprendiz de escritor. Em seguida fizemos uma atividade compren- São e interpretação pag 76 e 77, conversas sobre as questões. Por fim, produção de um texto. Foi uma Aula proveitosa. Conclusão das Aulas do dia com A distribuição da Merenda.</p>
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	<p>Aula de Hoje: Sala organizada fila, mas em dupla. Seguindo o mapeamento do professor, que já estava esperando na sala. Professor Falou dos objetivos da aula do dia. Retomou os assuntos debatidos nas aulas anteriores. Iniciou a Aula discutindo um texto do Livro didático, pág. 74, o nome do texto é memórias de um aprendiz de escritor. Em seguida fizemos uma atividade compreensão e interpretação pág. 76 e 77, conversas sobre as questões. Por fim, produção de um texto. Foi uma aula proveitosa. Conclusão das aulas do dia com a distribuição da Merenda.</p>

Fonte: Autor (2019)

Lembramos que essa produção escrita, como as demais que serão analisadas e discutidas a seguir, foram obtidas após um ano de escolarização dos alunos-participantes, ou seja, eles estavam, em 2019, nas primeiras aulas do 7º ano do EF. Nelas observamos um avanço significativo quanto ao domínio da Língua de prestígio, principalmente na do aluno-participante A, cuja produção escrita analisada anteriormente e produzida durante o primeiro momento de coleta de dados para este estudo, estava bastante comprometida quanto a esse domínio. Então podemos afirmar que ambas as ações pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa, em sala de aula, as normais desse contexto e as que ele complementava com sua inserção em outras agências/eventos de letramento, por exemplo, as aulas de reforço sobre essa disciplina, obtiveram o êxito esperado.

O texto 05, pertencente ao aluno-participante A, revela um domínio “bom” da proposta pedagógica desenvolvida através de módulos didáticos, descritos anteriormente, relativos ao segundo PP. Detalhando melhor: ele apresenta uma organização coerente das ações inerentes ao evento de letramento que seu autor participou, cuja narrativa trouxe muitas informações sobre a aula relatada. Na reescrita, que se deu em vários momentos, já é possível detectar que este aluno-participante teve a preocupação em adequar seu texto à exigência do contexto, embora a função social do gênero textual diário, no nosso caso o Diário de Aprendizagem, já era um elemento de conhecimento da maioria dos integrantes do grupo de alunos-participantes deste estudo (3 alunos-participantes), isto é, já existia antes mesmo dos módulos didáticos do segundo PP serem ministrados. Dessa forma, seguindo orientações de Marcuschi (2002), podemos dizer que todos já dominavam aspectos funcionais do gênero textual diário, se considerarmos que os gêneros textuais são caracterizados mais por suas funções comunicativas do que pelas suas particularidades estruturais. Os acréscimos que os módulos didáticos trouxeram para a ampliação do nível de letramento escolar desses alunos-participantes, situaram-se nos elementos caracterizadores do gênero textual Diário de Aprendizagem, no domínio da LP padrão escrita, no detalhamento do evento, nas questões pertinentes à estruturação textual, legibilidade e unidade de sentido. Essa discussão será retomada nos parágrafos que se seguem.

Figura 09 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluna-participante B

Ola diário hoje dia 22/04/19

Aula de hoje: As cadeiras estavam organizadas em filas e em duplas, e os alunos chegaram de um em um, o professor falou de que a gente iria debater durante a aula, e as aulas passadas fizemos uma leitura do livro "Memórias de um Aprendiz de escritor" e fizemos uma atividade acima do assunto estudado. Debates e que aprendemos durante a aula, e fizemos uma pequena produção de texto e essa foi a dessa aula. ♡

Fonte: Autor (2019)

Quadro 24 – Transcrição do texto 06 - aluna-participante B

Data		22 de abril de 2019
Texto original transcrito		Ola diário hoje dia 22/04/19 Aula de hoje: As cadeiras estavam organizadas em filas e em duplas, e os alunos chegaram de um em um, o professor falou de que a gente iria debater durante a aula, e as aulas passadas fizemos uma leitura do livro "Memórias de um Aprendiz de escritor" e fizemos uma atividade acima do assunto estudado. Debates e que aprendemos durante a aula, e fizemos uma pequena produção de texto e essa foi a dessa aula. ♡

		durante a aula, e fizemos uma pequena produção De texto e essa foi A nossa aula.
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão		Olá diário, hoje dia 22/04/19. Aula de hoje: as cadeiras estavam organizadas em filas e em duplas, e os alunos chegaram de um em um, o professor falou do que a gente iria debater durante a aula e as aulas passadas. Fizemos uma leitura do livro, “Memórias de um Aprendiz de escritor”, e fizemos uma atividade sobre o assunto estudado, debatemos o que aprendemos durante a aula, e fizemos uma pequena produção de texto. E essa foi a nossa aula.

Fonte: Autor (2019)

Durante os módulos didáticos do segundo PP, interagimos constantemente com os alunos-participantes, principalmente através de conversas informais individuais, e nessas obtínhamos informações sobre o nosso objeto de estudo. Entre os dados obtidos através desse instrumento de pesquisa, nos informaram ter conhecimento sobre o que os alunos-participantes pensavam a respeito do Diário de Aprendizagem, que pertence ao contexto dos letramentos escolares (cf. Quadro 17). Também com base nessas conversas, podemos completar algumas outras informações que nos faltavam a respeito de HL e dos usos de escritas do cotidiano pelos alunos-participantes.

No texto 06, verificamos a presença de índices das escritas do cotidiano, como por exemplo, a interação que a autora estabelece entre ela e o texto, ocorrência bastante recorrente em diários íntimos/pessoas: “olá diário” e do desfecho: “E essa foi a nossa aula”. Embora com a presença significativa desses aspectos, percebemos que a intenção predominante é a

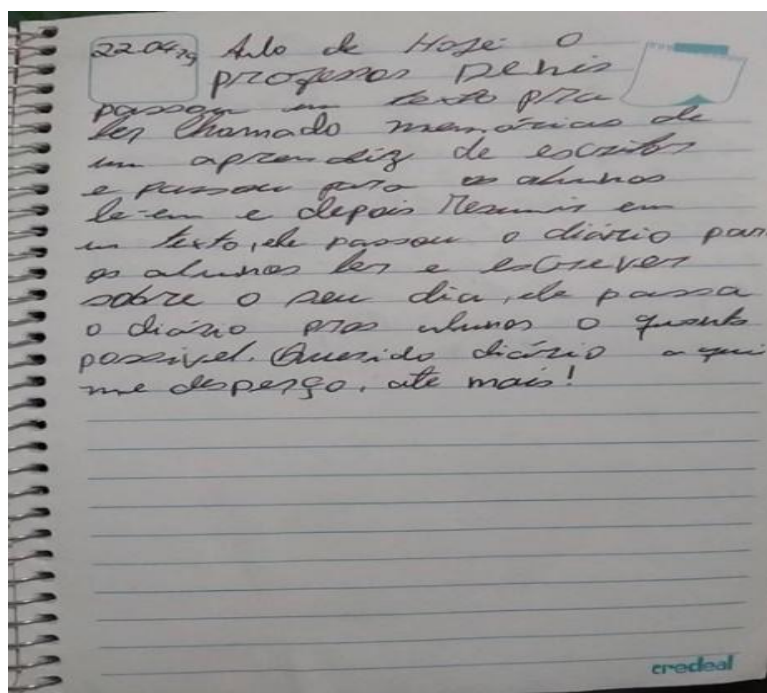
interlocução com o professor, relatando a experiência pessoal referente a sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem.

No restante da narração, ancora-se nas ações pedagógicas características do ensino da Língua Portuguesa no contexto escolar que havia participado, naquele dia. Caracteriza-se, desta forma, como uma página especificadora de um evento de letramento, enquanto uma prática social de escrita no contexto escolar.

A informalidade foi amenizada na medida em que sua autora adentrou e situou-se no contexto escolar, pelo Diário de Aprendizagem, distanciando-se, assim, do uso de um estilo informal mais próximo da oralidade, que a caderneta de organização permite utilizar, mesmo sendo praticante desse último gênero textual em espaços fora do escolar.

Ao seguirmos orientações teórico-metodológicas do ISD, mais precisamente ao que sugere o trabalho com PP, isto é, iniciarmos o ensino da língua materna pelas atividades de leitura e, em sequência, atividade de produção de textos e articulado a esse procedimento didático, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no *corpus* de textos mobilizados (BRONCKART, 2012, p. 86), julgamos ter favorecido o avanço deste grupo de alunos-participantes quanto ao domínio do uso da língua materna, atrelado ao contexto situacional, intenção e função social determinados pela prática social de uso real do gênero textual em foco.

Figura 10 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluno-participante C



Fonte: Autor (2019)

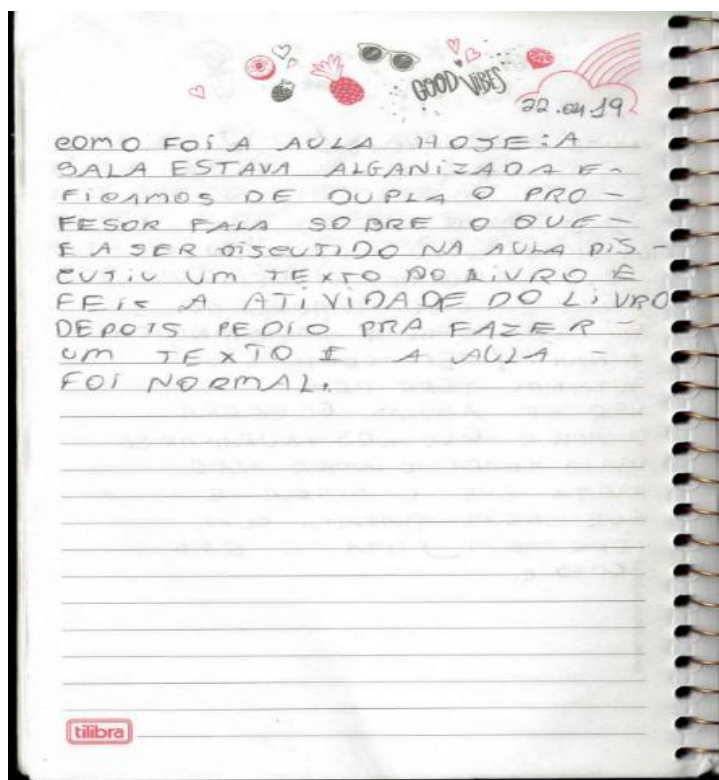
Quadro 25 – Transcrição do texto 07 - aluno-participante C

Data	22 de abril de 2019
Texto original transcrito	Aula de Hoje: O professor Denis passou um texto pra ler chamado memórias de um aprendiz de escritor e passou para os alunos lerem e depois resumir em um texto, ele passou o diário para os alunos ler e escrever sobre o seu dia, ele passa o diário pros alunos o quanto possível. Querido diário aqui me desperço, ate mais!
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	Aula de Hoje: O professor Dênis passou um texto pra ler chamado “memórias de um aprendiz de escritor” para os alunos lerem, e depois resumir em um texto. Ele (o professor) passou o diário para os alunos ler e escrever sobre o seu dia. Ele passou o diário pros alunos devolverem o quanto possível. Querido diário aqui me desperço, até mais!

Fonte: Autor (2019)

Embora permanecendo com um estilo telegráfico, constatado na produção escrita anteriormente analisada (texto 03), este aluno-participante apresenta agora um domínio relativamente “bom”, quanto às características estruturais de um Diário de Aprendizagem, à unidade de sentido e à sequencialização das ações pedagógicas que participou. Também, quanto a intergenericidade desse texto, ao contrário do que fez no anterior, aqui ela nos remete aos aspectos do diário íntimo/pessoal, revelado pelo uso do vocativo e a despedida que fez no final do texto.

Figura 11 – Produção escrita relativa ao segundo PP – aluna-participante D



Fonte: Autor (2019)

Quadro 26 –Transcrição do texto 08 – aluna-participante D

Data	22 de abril de 2019
Texto original transcrito	COMO FOI A AULA HOJE: A SALA ESTAVA ALGANIZADA E FIQAMOS DE DUPLA O PROFESSOR FALA SOBRE O QUE- E A SER DISCUTIDO NA AULA DISCUTIU UM TEXTO DO LIVRO E FEIZ A ATIVIDADE DO LIVRO DEPOIS PEDIO PRA FAZER UM TEXTO I A AULA FOI NORMAL.
Texto transcrito com algumas correções para melhor compreensão	COMO FOI A AULA HOJE: A SALA ESTAVA ORGANIZADA E FICAMOS EM DUPLA. O PROFESSOR FALA SOBRE O QUE IA SER DISCUTIDO NA AULA. DISCUTIU UM TEXTO DO LIVRO E FEZ A ATIVIDADE DO

	LIVRO. DEPOIS PEDIU PRA FAZER UM TEXTO. E A AULA FOI NORMAL.
--	--

Fonte: Autor (2019)

Esse texto da aluna-participante D, difere muito dos demais que já discutimos e que foram produzidos, no mesmo dia e local que os demais e durante as intervenções relativas ao segundo PP. A aluna-participante em questão inicia seu texto com um questionamento: como foi a aula de hoje? (Embora no final do enunciado use dois-pontos no lugar da interrogação). E conclui, respondendo a questão levantada no início de sua produção escrita: “a aula foi normal”, ou seja, fez uma avaliação do evento de letramento que participou, de modo coerente e adequado ao gênero textual que lhe foi solicitado pelo professor-pesquisador. Dessa forma percebemos uma inovação estilística bastante interessante, a dos textos interrogativos ou questionativos que podem servir de mote, ponto de partida para a construção de vários tipos de gêneros textuais como, por exemplos, uma tese, uma orientação didática, uma conversa informal, entre outros. Interessante ainda destacar que mesmo inovando, não deixa de ter um tom poético, conforme foi utilizado por ela no texto 04. Além disso, não foge dos fatores especificadores do gênero textual Diário de Aprendizagem, pois registra a data, retomada pelo dêitico “hoje”, e faz uso de um tipo textual adequado ao gênero textual em questão, a narração e a sequencialização lógica das ações pedagógicas que participou. Permanecem, no entanto, ainda a presença de lacunas do processo de alfabetização, bastante comprometedoras, que merecem uma atenção especial dos professores de LP do EF.

Discutindo ambos os projetos e seus resultados, percebemos que tanto o gênero textual utilizado quanto a metodologia de ensino adotada, isto é, longitudinal, trouxeram resultados satisfatórios, principalmente em relação aos domínios linguísticos-textuais-discursivos apontamos nos parágrafos acima.

A intergenericidade foi uma das estratégias que o grupo em referência utilizou para construir a produção escrita relativa ao primeiro PP. Nesse primeiro momento, os alunos-participantes poderiam não saber o que era um Diário de Aprendizagem, mas aplicaram nele as estratégias linguísticas-textuais-discursivas que já possuíam, como, por exemplo, o conhecimento sobre um outro tipo de gênero textual próximo ao que foi solicitado, neste caso, o da agenda, do caderno de organização, do diário íntimo/pessoal, entre outros registros que pertencem ao domínio discursivo do cotidiano, por exemplo.

Após a aplicação dos módulos didáticos do segundo PP, o uso dessa estratégia foi amenizada, enquanto as características linguísticas-textuais-discursivas do gênero textual do

Diário de Aprendizagem destacaram-se. Permaneceram, mas em segundo plano, algumas influências do caderno de organização em B, das escritas do cotidiano em C e do texto questionativo/texto poético em D.

Outro fator interessante constatado foi o de que acrescentaram, ao que estavam compondo, algumas das necessárias modificações, revelando que já estavam/estão relativamente cientes de que é preciso sempre se adequar às demandas de uma determinada situação de comunicação. Neste caso, a escola e os professores podem seguir dois caminhos: considerar os letramentos trazidos pelos alunos ou não os considerar. Levando em consideração os dados que obtivemos para este estudo, defendemos que se deve partir dos letramentos já construídos, isto é, considerar o HL de cada aluno, principalmente porque ele faz parte de uma sociedade grafofônica e, com bases nesses letramentos, acrescentar os letramentos escolares.

Para visualizar os avanços linguísticos-textuais-discursivos já discutidos nas produções escritas já analisadas e discutidas aqui, construímos o seguinte quadro-resumo:

Quadro 27 – Quadro-resumo comparativo dos textos dos alunos-participantes

Alunos	Transcrição do texto Produção Inicial	Transcrição do texto Produção Final
A	no comecinho eu vi que nA sala depois fui para o Revoco vi que o resito da Aula de demis la e voutu para lachar e fui para o Recreio.	Aula de Hoje: Sala organis-azada em fila mas em dupla. Seguindo o mapeamento do professor, que já estava esperando na sala. Professor Falou dos objetivos da aula do diA. Retomou os assuntos debatidos Nas aulas Ateriores. Iniciou a Aula discutindo um texto do Livro de datico, pag 74, o nome do texto é memórias de um aprendiz de escritor. Em seguida fizemos uma atividade compren-são e interpretação pag 76 e 77, conversas sobre as questões. Por fim, produção de um texto. Foi uma Aula proveitosa. Conclusão das Aulas do dia com A distribuição da Merenda.

B	<p>Aula de português</p> <p>Hoje e segunda-feira 21/05/2018</p> <p>Aula do professor denis. Chegu um pouco atrasada chegu e fui fazer as atividades que tinha acabado de comessar as atividades e esplicassoes foram debatidas e tambem teve uma dinamica de Salibração eu assertio a minha palavra Depois que terminou Tudo fui conversaa um pouco com meus amigos</p> <p>E se preparei para ir ao Recreio</p> <p>ATÉ A PROXIMA AULA</p> <p>TCHAU</p>	<p>Ola diário hoje dia 22/04/19</p> <p>Aula de hoje: As cadeiras estavam organizadas em filas e em duplas, e os alunos chesaram de um em um, o professor falou do que a gente iria debater durante a aula, e as aulas passadas fisemos uma leitura do livro “Memórias de um Aprendiz de escritor” e fisemos uma atividade acima do assunto estudado debatemos o que aprendemos durante a aula, e fisemos uma pequena produção De texto e essa foi A nossa aula.</p>
C	<p>Hoje na aula do professor dênis foi boa como nas outras demonstrações mais ele copia demais hoje ele ensinou coisas importantes para a prova.</p>	<p>Aula de Hoje: O professor Denis passou um texto pra ler chamado memórias de um aprendiz de escritor e passou para os alunos lerem e depois resumir em um texto, ele passou o diário para os alunos ler e escrever sobre o seu dia, ele passa o diário pros alunos o quanto possível. Querido diário aqui me desperço, ate mais!</p>
D	<p>Querido Diario</p> <p>HOJE DIA</p> <p>21 DE MAIO AS 9:HS</p> <p>EU VOU FALAR DAS AULAS.</p> <p>MEU QUERIDO PROFESSOR</p> <p>HOJE EU SOLETREI E ACERTEI</p> <p>HOJE A AULA FOI MUITO</p> <p>LEGAL.</p> <p>FIM</p>	<p>COMO FOI A AULA HOJE: A SALA ESTAVA ALGANIZADA E FIQAMOS DE DUPLA O PROFESSOR FALA SOBRE O QUE- E A SER DISCUTIDO NA AULA DISCUTIU UM TEXTO DO LIVRO E FEIZ A ATIVIDADE DO LIVRO DEPOIS PEDIO PRA FAZER UM TEXTO I A AULA FOI NORMAL.</p>

Retomando a discussão de um dos fatores principais de modificação detectada, a partir desse quadro-resumo, o da aproximação e afastamento dos gêneros textuais orais, identificam-se que no primeiro PP os alunos-participantes situaram-se próximos do estilo conversacional, ao passo que no segundo PP se aproximam do estilo formal. Resultado esperado quando ocorre uma progressão da fase de escolarização satisfatória.

As marcas individuais de cada aluno-participante residiu na forma como organizaram as informações, além de vestígios não-verbais. As alunas-participantes fizeram uso de alguns vestígios não-verbais: letra de forma (aluna-participante D), logotipo “coração” e sublinhado com outra cor (aluna-participante B), enquanto os meninos não lançaram mão destes recursos. A varável “sexo” novamente sendo demarcadora de estilos típicos e esperados pela sociedade, quanto ao comportamento de meninas e de meninos. Quanto à organização do texto, os alunos-participantes A e C, no primeiro PP, são parecidos, pois dispõem o conteúdo em forma linear e sintéticos. Já os alunos-participantes B e D divergem dos primeiros, apresentam uma disposição bastante parecida, como um poema do concretismo, por exemplo. Outro resultado que estabelece a diferenciação estabelecida pela variável sexo, onde tais gêneros textuais (Ex.: diários íntimos), segundo determinação de camadas da sociedade, são próprios da mulher e não adequados a atitudes masculinas. No segundo PP essa disposição da organização de todos os textos mudam, predominando a disposição do texto mais de linear e com uma preocupação maior de manter o formato de escrita linear, embora o texto da aluna-participante D permaneça com letra grafadas em caixa alta, só que desta vez em expansão para todo o texto.

É importante notar que as escolhas realizadas para a escrita dos textos buscam atingir, em cada um deles, o convencimento do professor-pesquisador (o leitor dos textos). Considerando que deveriam compor um Diário de Aprendizagem, compreenderam a função social desse gênero textual nesse evento, assim os textos dos alunos-participantes se moldaram à situação. Não foi exigido que eles fizessem isso, mas eles percebem tal necessidade interacional da linguagem, tomando por base o seu HL.

Para finalizar essa seção, destacamos que algumas questões linguísticas-textuais-discursivas precisam ser trabalhadas mais e com mais recorrência, pois somente valorizar o HL do aluno não é suficiente. Para isso é fundamental não esquecer que a relação reflexivo-analítica com a língua, que se inicia com a alfabetização, segundo Kleiman (2010), deve perpassar todo o período de escolarização do aluno. Neste estudo, o agir pedagógico foi interventivo a partir dos letramentos não escolares para os escolares/acadêmicos. Chamamos mais uma vez a atenção para a perspectiva escolar do letramento que não deve ser encarada como contraditória

ao HL do aluno, isto é, deve ser aliada ou ancorada em uma perspectiva social da escrita e este aplicado ao contexto de atividades escolares.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em práticas de letramento fora do contexto escolar, quase sempre estabelecemos uma oposição com os letramentos acadêmicos e escolares, entre os não prestigiados e os prestigiados. Já considerávamos inadequado esse julgamento, antes de iniciarmos esse estudo e isso se tornou mais convincente para nós, após seu desenvolvimento e em relação aos resultados que obtivemos.

Assim, a partir dessa crença, o presente trabalho teve como finalidade desenvolver uma proposta de trabalho com o gênero textual Diário de Aprendizagem, tomando como base o HL dos alunos, a partir de dois Projetos Pedagógicos, tendo como meta melhorar o domínio da produção escrita de alunos do 6º ano de uma Escola Municipal.

Seguindo a seguinte afirmação de Bronckart (2012, p. 101): “Em uma determinada formação social, um gênero é considerado mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação” (BRONCKART, 2012, p. 101), julgamos que, para a sala de aula e levando em consideração uma avaliação contínua do processo de ensino e do processo de aprendizagem, o gênero textual Diário de Aprendizagem poderia tornar-se bastante pertinente, pois, além do professor poder acompanhar esses processos e os textos progredirem de modo satisfatório, o gênero textual em foco terá um espaço social e escolar plenamente real de efetivação, isto é, estará atrelado à sua prática social e ao uso de diferentes linguagens no contexto escolar e fora deste contexto. Assim defendemos, a partir deste estudo, que o gênero textual Diário de Aprendizagem esteja presente no processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação aos alunos-participantes, eles tiveram um espaço para a compreensão que deve sempre adequar o gênero textual em função de determinada situação comunicativa e como utilizar os gêneros textuais de acordo com suas necessidades comunicativas. Outro resultado interessante que constatamos foi a progressão do nível de aprendizagem que os alunos-participantes revelaram ter quanto ao domínio da LP escrita oficial e quanto ao gênero textual em questão, após a aplicação do segundo PP. Nessas produções eles revelam a aplicação do que aprenderam e do que já sabiam, reportando, dessa forma, às aprendizagens que angariaram no contexto escolar e fora dele.

A proposta de trabalhar Projetos Pedagógicos, dentro do contexto do PROFLETRAS, que parte dos letramentos sociais, do HL dos alunos-participantes, permitiu aos alunos intervir em suas questões pessoais e na sua relação de poder com a sociedade, por meio de práticas de escrita, possibilitando-lhes, também, uma maior inserção social, ou seja, ao compor um Diário

de Aprendizagem, fez com que eles se sentissem valorizados na instituição escolar, ao terem oportunidade de dizer e ter o seu lugar de fala valorizado.

Motivados e animados por se reconhecerem nos textos que escreveram, no ato de culminância e socialização²⁴ das produções escritas, os alunos-participantes tiveram também um espaço para aprender que seus textos, a partir de então, não eram só deles, nem só do professor, e mais, que eram suas identidades que estavam delineadas naqueles textos. Assim, era preciso ao saírem da sala de aula, ao se tornarem públicos, adequarem-se às normas oficiais da LP escrita e ao que é exigido nos gêneros textuais pertencentes aos domínios discursivos que estão no âmbito dos letramentos escolares/acadêmicos. Não se tratava mais de um diário íntimo/pessoal, se tratava de um Diário de Aprendizagem, escrito no contexto das aulas de LP.

Reafirmando o que já foi apontado anteriormente, esta pesquisa identificou para nós professores, a necessidade de a escola levar em consideração o percurso que os alunos já fizeram em relação à escrita, o que eles levam em consideração para chegar ao texto, pois seus cotidianos são regados continuamente de múltiplos letramentos. Ao contrário do que muitos professores acreditam, quando a criança chega à escola ela já teve contato com vários outros letramentos, além do escolar, uma vez que faz parte de uma sociedade grafofônica, e como tal, está imersa em atos de leitura e de escrita, mesmo que sejam pouco recorrentes em seu contexto familiar e social.

Para embasar o que afirmamos, utilizamos os estudos do letramento e letramentos, os relativos ao ISD e nas questões sobre ensino de gêneros textuais, da competência escrita e das reflexões sobre o diarismo.

A vivência com os alunos-participantes de forma longitudinal, experiência que já tínhamos, ao contrário da aplicação dos Projetos Pedagógicos, pensados a partir das contribuições do ISD e das reflexões sobre os letramentos sociais, que era nova para mim, como professor-pesquisador, ambas naquele momento imbricadas, foram de muita valia para minha carreira profissional e para o trabalho pedagógico em sala de aula, pois, enquanto professor-pesquisador e embasado teoricamente, passei a compreender que a condução do processo de ensino e de aprendizagem requer toda essa preparação teórico-metodológica. E, por se tratar de um gênero que exigia uma sequência de escrita bastante longa, nos deu suporte para melhor entendê-lo como prática social atrelada à efetivação da linguagem em interação e essas aplicadas a uma prática pedagógica, como também nos apontou uma forma para

²⁴ Esse ato de culminância ocorreu de duas formas: uma em sala de aula, socializando as produções para os demais colegas e professor; a outra ocorreu no contexto dos projetos de leitura da escola, onde foram realizadas exposições de produções de alunos.

delimitarmos o *corpus* deste estudo, possibilitando uma melhor visualização dos resultados obtidos.

No início de nossos estudos nos interrogávamos sobre como poderíamos propor uma atividade pedagógica que contemplasse ou associasse os letramentos não escolares com os letramentos escolares e o que os alunos traziam da ordem dos letramentos não escolares para a escrita de um determinado gênero textual, enquanto prática do letramento escolar. Após selecionarmos o gênero textual que pudesse melhor responder a essas questões postas, lançamos mão de outros questionamentos que se referiam as características comuns que poderiam ser encontradas em todos os Diários de Aprendizagem obtidos e quais não eram particulares a esse gênero textual e, por fim, em que medida poderia o uso do Diário de Aprendizagem fornecer meios para que os alunos-participantes se apropriassem de outros gêneros textuais. No percurso de todo trabalho, conforme já apontamos, fomos levado às respostas que nos fizeram melhor entender o próprio gênero textual em questão e sua relação com os letramentos escolares e os letramentos não escolares.

Embora ainda estando para vencer várias questões de ordem linguística, textual e discursiva que se evidenciaram nas produções escritas dos alunos-participantes, já apontadas em parágrafos anteriores, temos agora uma base direcional sobre o como e o porquê propor determinada ação pedagógica necessária para esses alunos-participantes e para os próximos que vierem.

Por fim, consideramos que os estudos aqui apresentados contribuem para o entendimento dos letramentos em contextos extraescolares, dos letramentos escolares, para avaliações em torno da competência textual dos alunos do EF e, principalmente, para a necessidade de os professores de LP conduzirem suas práticas pedagógicas tendo como meta a certeza de que a leitura e a escrita devem ser vistas sempre como ferramentas para agir socialmente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? In: **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 3, n. 1, jan/jul. 2013, p. 322-334.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- CARDOSO, I. PEREIRA, L. A.; LOPES, C. G; LOPES, R. P. A. P. Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018, p. 01-35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100153&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2018.
- CEZAR, J. G & PAULA, O. A produção escrita no ensino fundamental: correção do professor e revisão do texto pelo aluno. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, abr/jun, 2013, p. 102-115.
- CUNHA, M. T. S. Do Baú ao Arquivo: escritas de si, escritas do outro. In: **Patrimônio e Memória**, v 3, 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8/455>. Acesso: 07 de outubro de 2018.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 95-128.
- FLICK. U. Questões éticas na pesquisa social. In: **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: PUCRS, cap. 12, 2013. p. 206-219.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- GIRALDI, L. P. B; SIGOLO, S. R. R. L. Perspectiva longitudinal de pesquisa em educação no Brasil. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, jan./abr. 2016, p. 02-22.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 89- 92.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez. 2007, p. 1-25. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 14 out. 2018.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 9. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400.

KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor:** perspectiva linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para os estudos de gêneros discursivos da escrita. In: **Revista Intercâmbio**, vol. XV, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2006, p. 01-10.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3680/2405>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros Textuais:** Reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2006, p. 73-84.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. In: **SIGNUM**, Londrina, n. 15, dez. 2012, p. 223-245. Disponível em: uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/13039/12518. Acesso em: 03 de fev. 2018.

MACHADO, A. R. **O Diário de Leituras**: a introdução de um novo instrumento na escola. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A, MACHADO, A, BEZERRA, M. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-38.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Língua, lingüística e literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K; GAYLECZKA, B; KARWOSKI, A. M. (orgs) **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-32.

MARIA DA SILVA, E. A influência do Histórico de Letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. In: **Veredas FAVIP**: revista eletrônica de ciências. v. 2, n. 1 e 2, 2009, p. 51-59. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/122>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, J; KOLINSKY, R. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. In: **Educar em revista**. Curitiba: Brasil, n. 62, out./dez, p. 143-162, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n62/1984-0411-er-62-00143.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

MOTERANI, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. In: **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 35, n. 2, abr./jun., 2013, p. 135-141. Disponível em: <http://D:/Office%20e%20outros/Downloads/13520-86914-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PINTO, R. O “Politicamente Correto” na produção da comunicação organizacional: uma perspectiva Interacionista Sociodiscursiva. In: **Diálogo das Letras**. Pau dos Ferros, v-7, n.3, set/dez. 2018, p. 67-81.

REIS, V. S. Representações identitárias em diários de aprendizagem de inglês como LE. In: **VI SEVFALE - SEMANA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS**: Ensino, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006. p. 1-15.

REIS, V. S. **O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR6YPQLP/valdeni_reis_diss.pdf?sequence=1. Acesso: 02 set. 2018.

RIBEIRO, V. M.. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A; MATENCIO, M. L. **Letramento e Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001. p.163-186.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos. In: RANGEL, E. O; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-36.

ROJO, R. H. R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R. H. R. Letramento e diversidade textual. In: **Boletim 2004**. Alfabetização, Leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. In: ROJO, R; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. M; ARAÚJO, D. L. **Letramento: um fenômeno plural**. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012, p. 681-698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0812.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: **Revista Pátio**, n. 29, 2004, p. 96-100. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 15 de agost. 2018.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./dez. 1995, p. 5-16.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, Dez. 2002, p. 143-160.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, A. L. Linguagem e Letramentos de reexistência: exercícios para reeducação das relações sociais na escola. In: **Revista de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 8, n. 2, 2016. p. 67-76.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, São Paulo, n. 8, 2007, p. 465- 488.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas In: MARINHO, M; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

TERRA, M. R.. LETRAMENTO & LETRAMENTOS: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. In: **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013, p. 29-58.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2 graus. São Paulo: Cortez, 1998.

VAZQUEZ, B. S; TONUS, M. **Pesquisa-ação educativa**: tic como estratégias de formação. São Paulo: Unicamp, 2006.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E RESPONSÁVEIS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno do curso de Mestrado em PROFLETRAS, da Universidade de Rural Federal de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, **Valdení Venceslau Bevenuto**, CPF _____, RG: _____

Tenho ciência de que o estudo objetiva realizar entrevistas com alunos, visando à realização de um estudo para recebimento do grau de mestre. Minha participação consistirá em conceder a autorização para que o pesquisador em referência possa usar, em sua dissertação, entrevista e escritas do (a) meu (minha) filho (a). Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados serão divulgados, porém sem identificação de origem de quem o forneceu, a não ser com prévia autorização, assegurando assim minha privacidade e de meu (minha) filho (a). Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa, quando quiser, e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato pelo e-mail: _____ e/ou pelo telefone: _____.

Assinatura

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA
LETRAMENTOS, INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E A PRÁTICA ESCRITA
DO GÊNERO TEXTUAL DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

MESTRANDO: VALDENÍ VENCESLAU BEVENUTO

QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: _____ Idade: _____

(01) Você gosta de escrever? Quais os principais motivos que o/a fazem gostar ou não da atividade de escrever?

(02) Você escreve mais em casa ou na escola? _____

(03) O que você gosta de escrever? Quais gêneros textuais você já produziu na escola?

(04) Quais gêneros textuais você já produziu fora do contexto escolar? Por que parou? _____

(05) Quais gêneros textuais você ainda produz fora do contexto escolar? E por que ainda produz? _____

(06) Para você, a escrita realizada na escola possui a mesma função da escrita realizada fora do contexto escolar? Por quê?

(07) Você considera a escrita como uma atividade importante, capaz de auxiliá-lo na resolução de algum problema? Por quê?

ANEXO C – QUESTIONÁRIO SOCIAL**Questionário social**

Nome: _____ Idade _____ Série: _____

- 1- Mora na cidade ou na zona rural?
2. Onde você mora, quais os tipos de diversões e brincadeiras que existem?
3. Com quem você mora? Quem delas estudam? Que ano? Seus pais estudaram? Até que ano? Por que você acha que eles não continuaram? Esta(s) pessoa(s) te incentiva(m) a estudar?
4. Você ajuda seus pais em casa? Fazendo o quê? Você trabalha fora? Em quê?
5. Fora o que os professores passam, você costuma estudar algum outro assunto? O quê?
6. Você faz algum curso ou estuda fora da escola? O quê?
7. Quando você terminar os estudos, o que você pensa em fazer? Por quê?
8. Você faz alguma atividade física, ou pratica algum esporte fora da escola?
9. Você tem o hábito de ler? Que tipo de leitura?
10. Qual a religião das pessoas que moram contigo? Você costuma acompanhá-las para a igreja?
11. Você está na escola porque gosta ou alguém o obriga?
12. Já foi reprovado em algum ano? Qual? Por que você foi reprovado?
13. O que você espera desta Escola?
14. Você gosta de estudar? Qual a matéria que você mais gosta? Por quê? Depois que você chega da escola costuma estudar em casa?
15. Que tipo de música (sertaneja, mpb, forró, etc) você mais gosta de ouvir?
16. Possui em sua casa computador com Internet? Um Dicionário? Uma estante com livros?
17. Você costuma sair com amigos para se divertir? Que tipo de lazer?
18. Pratica algum esporte? Qual? Participa de algum time? Onde?
19. Costuma assistir TV? O que assiste? Gosta de assistir filmes? Que tipo de filmes (terror, comédia, etc)?