



## **A PRODUÇÃO TEXTUAL DE DIÁRIOS COMO MÉTODO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

ARAÚJO, Marinalva Pereira de<sup>1</sup>

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho<sup>2</sup>

Jôse Pessoa de Lima<sup>3</sup>

Rosane Araújo de Arruda<sup>4</sup>

Orientadora: Rosilene Félix Mamedes<sup>5</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo decorre de uma experiência didática de produção textual a partir do gênero diário, durante o ensino remoto emergencial, no qual buscamos identificar possíveis necessidades de conhecimentos linguísticos e gramaticais, proporcionar o engajamento dos alunos e observar sinais de autonomia na produção escrita. As intervenções pedagógicas e a coleta de necessidades de aprendizagem expostas nos textos foram guiadas à luz de Freire (1996), Soares (2005), (2017), Rojo (2012) e outros que elucidam a coexistência entre o desenvolvimento da escrita e a valorização da autonomia do aluno, em meio ao contexto contemporâneo de multiletramentos, bem como, por diários como o Diário de Anne Frank (e-book) e o Diário do subsolo (2012) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Embora constitua uma experiência em andamento com resultados parciais, identificamos relativas dificuldades no atendimento às normas gráficas e a não consolidação de habilidades curriculares previstas para serem efetivadas em anos escolares anteriores. Todavia, constatamos um considerável engajamento nas atividades remotas, e partindo desses pressupostos, esperamos que a escola seja progressivamente o palco de autoria dos alunos, com pleno acesso à multiplicidade de gêneros textuais, permeado por leitura sistemática e produção textual realizadas diariamente, para que as habilidades pretendidas no currículo sejam plenamente consolidadas em cada ano cursado.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Gênero diário. Autonomia discente. Ensino remoto emergencial.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo decorre da aplicação pedagógica de uma experiência didática de produção textual, a partir do gênero discursivo diário, produzido por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em João Pessoa - PB, durante o período de isolamento social e concomitante fechamento das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19.

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica- email: [marinalvaojuara84@gmail.com](mailto:marinalvaojuara84@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [helocris\\_andrade@yahoo.com.br](mailto:helocris_andrade@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa, da rede básica de ensino da PMJP. Mestra pelo PROFLETRAS-UFPB- email: [josypessoa10@hotmail.com](mailto:josypessoa10@hotmail.com)

<sup>4</sup> Professora da educação básica, especialista em Neuropsicopedagogia pela UNINASSAU. Email- Rosane Araújo de Arruda

<sup>5</sup> Orientadora Professora mestra em Linguística (PROLING-UFPB); Doutoranda -PPGL/UFPB/CNPq- email: [rosilenefmamedes@gmail.com](mailto:rosilenefmamedes@gmail.com)



De início, as reflexões acerca do currículo e em torno da ação pedagógica foram relevantes para despertar indagações sobre como erigir pontes entre o professor e o aluno, agora distantes fisicamente. Questionamos o que ligaria esse aluno a um processo criativo, ainda que estivesse vivenciando um possível clima de medos e/ou de incertezas. Foi então que surgiu a ideia da produção textual no gênero diário, anteriormente abordado em aulas presenciais.

O gênero textual diário está alicerçado na raiz etimológica do latim *diarium*.ii. caracterizando-se pelo registro cotidiano de memórias através de um discurso intimista, introspectivo, escrito em primeira pessoa do singular. O “eu” representa o sujeito que escreve para si, no estilo narrativo do cotidiano individual ou coletivo, expressão de uma análise de si mesmo e de um olhar sobre o mundo. E, ao contrário do personagem fictício em Diário do subsolo, de Fiódor Dostoiévski (2012), nos diários objetos desta análise os personagens são reais.

A quebra da rotina das aulas presenciais pode ter gerado angústia, medo, descompassos neurobiológicos. Todavia, esse distanciamento das amarras disciplinares incutidas no espaço material e imaterial da escola, tornou-se campo fértil para a tomada de decisões sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar durante a fase de distanciamento social.

Neste caso analisado, iniciamos o ensino remoto com orientações pedagógicas no formato de videoaulas e atividades escritas sobre as características do gênero diário, enviadas pela rede social WhatsApp, assim como enviamos alguns textos selecionados da obra “O Diário de Anne Frank” para que os alunos se apropriassem, realizassem o treino de fluência em leitura e fizessem a interpretação textual. Em seguida, elaboramos um enunciado solicitando que escrevessem sobre seus dias de isolamento social, estruturando o discurso em primeira pessoa do singular, deixando a critério do aluno assinar com seu nome civil ou criar um pseudônimo, tendo em vista que planejávamos publicar os textos em um chá literário, quando retornássemos às aulas presenciais.

## **OBJETIVOS:**

### **Objetivos Geral**

- Analisar a escrita de diários pessoais de alunos do 5º ano, do ensino fundamental I, para estimular a escrita e a partir disso, propor atividades pedagógicas.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar possíveis necessidades de conhecimentos linguísticos e gramaticais;
- Proporcionar o engajamento dos alunos;



- Observar sinais de autonomia na produção escrita.

## **METODOLOGIA:**

As intervenções pedagógicas e a coleta de necessidades de aprendizagem expostas nos textos foram guiadas à luz de Freire (1996), Soares (2017), Rojo (2012) e outros que elucidam a coexistência entre o desenvolvimento da escrita e a valorização da autonomia do aluno, em meio ao contexto contemporâneo de multiletramentos, bem como, por diários como o Diário de Anne Frank (e-book) e o Diário do subsolo (2012) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1. O diário e suas nuances na literatura**

No âmbito do ensino remoto emergencial, é necessário que o professor priorize alguns conteúdos em detrimento de outros. Assentados em uma didática coerente com as necessidades de aprendizagem vigentes, elevamos ao centro desta dinâmica a autoria do aluno como protagonista da produção escrita, proporcionando no letramento escolar a expressão da sua subjetividade e o registro de um cotidiano reflexo de questões sociais que perfazem o seu bairro, a sua comunidade. Parafraçando Freire (1996), escutar os alunos é abrir-se à “aventura criadora”, e com o olhar sobre esse horizonte, elencamos o diário como um gênero discursivo viável à expressão da autoria discente.

Ao longo da história, o diário tem ganhado visibilidade por trazer elementos literários e demonstrativos de cotidianos e de situações marcantes para a humanidade. Como exemplo, temos a obra Diário do Subsolo, do escritor russo Fiódor Dostoiévski (1864), com traços que prenunciam o existencialismo. Em seguida, temos o Diário de Anne Frank, escrito por uma adolescente judia de 13 anos de idade que viveu em Amsterdã (Holanda) enclausurada em um porão com sua família e amigos judeus, durante a Segunda Guerra Mundial, precisamente no período de 1942 a 1º de agosto de 1944, dentre outras obras neste gênero.

O Diário de Anne Frank ganhou status na literatura, visto que a autora (protagonista real) narra um cotidiano de clausura, marcado por sentimentos e emoções como medo, saudades, por sua visão acerca daquele momento de genocídio e por toda a subjetividade que lhe era inerente. Dada a proximidade de identidade da adolescente Anne Frank com a faixa etária dos alunos e com os aspectos análogos de supressão da liberdade vivenciados por ela e



pelos alunos neste período de pandemia, a referida obra foi selecionada como fonte de inspiração para ser implementada de forma didática.

Já o Diário do subsolo (Op. cit.) desponta como referência de uma complexidade da escrita do eu, esboçando uma análise psicológica, subdividida em duas partes: na primeira, o autor realiza uma análise existencialista e cósmica do protagonista sem nome, por volta dos seus quarenta anos de idade, e na segunda parte, narra fatos da juventude desse personagem fictício em tentativas frustradas de socialização. Este subsolo, recôndito abstrato localizado em Petersburgo, representa, *a priori*, um subsolo espiritual através do qual Dostoiévski inscreve um estado psíquico transposto em comportamentos repulsivos, próprios da aura de almas que vivenciaram a supressão da liberdade humana na Rússia, durante o regime despótico de Nikolai I (de 1825 a 1855).

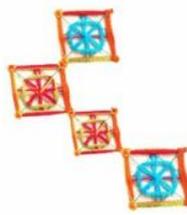
Hoje, o referido gênero tem sido pouco usual na forma escrita em papel, porém, ganha lugares virtuais de expressão na internet com os chamados blogs, fazendo uso das ferramentas tecnológicas que enriquecem e apresentam textos multissemióticos. Os elementos audiovisuais contribuem para um estilo narrativo acessível em telas interativas, compondo um passeio ao autoconhecimento e à exteriorização de pensamentos e emoções.

## **2. Diretrizes pedagógicas no eixo de produção de textos**

Podemos observar que, após os dois primeiros anos de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental), focalizando a aquisição dos signos e símbolos linguísticos, o currículo segue propondo em Língua Portuguesa o processo de ortografização para o aprofundamento das normas gráficas, a linguística/semiótica. (BNCC, 2017)

As normas gráficas, por si só, representam uma fatia significativa da proposta curricular. Ao longo da história da educação, esses conhecimentos estiveram presos a métodos pedagógicos engessados, caracterizando-se por constantes exercícios de cópia e memorização, com finalidades específicas de classificação de desempenho em avaliações.

Hoje, vivenciamos uma cultura grafocêntrica e digital, permeada por recursos tecnológicos facilitadores da comunicação, através da linguagem escrita. Sendo essa comunicação paulatinamente extensiva a todas as classes sociais, podemos observar que as pessoas, ainda que não disponham de competências quanto às normas da escrita, fazem uso de textos multissemióticos que se utilizam de áudio, vídeo e imagens na comunicação através de aplicativos e redes sociais.



A escola como instituição formadora não pode ser diferente. Ela precisa incluir em suas atividades cognitivas meios tecnológicos capazes de garantir o aprendizado significativo das convenções da língua escrita. E se planejarmos um ensino-aprendizagem com a finalidade de garantir a validade dos objetos de conhecimento, sob diretrizes pedagógicas que deixem aflorar os usos sociais da leitura e da escrita? Neste sentido, Magda Soares e Batista (2005) falam de uma alfabetização e letramento indissociáveis, onde os sujeitos desenvolvem simultaneamente o aprendizado das convenções da escrita e as habilidades de uso competente dessa língua nas práticas sociais. Deste modo, se aplicarmos estes fundamentos, quem sabe estaremos afastando a possibilidade de alimentar o famigerado fracasso escolar, composto de analfabetos funcionais.

O conceito de letramento é um neologismo oriundo do inglês *literacy*, que já era discutido na Grã-Bretanha no fim do século XIX, e no Brasil, só em 1986 esse termo aparece na literatura, citado em obra de Mary Kato, publicada em 1986. Tal vocábulo decorre da necessidade de entendermos uma sociedade que já se apropriou da escrita e que através desta se comunica. Deste modo, Soares define que: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2017, p.18)

Conforme as concepções de letramento vão sendo apresentadas como uma realidade a ser instaurada nas escolas, o conceito de alfabetização passa a ser gradativamente ampliado. De acordo com a autora, se para o Censo antes era considerado alfabetizado aquele que sabia ler e escrever o próprio nome, hoje é considerado alfabetizado alguém capaz de ler e escrever um “bilhete simples”. (Idem, p. 21)

No cerne dos anos iniciais dedicados à alfabetização, é provável que o professor se instrumentalize de métodos e recursos que associam os signos e símbolos linguísticos à riqueza de textos multissemióticos, trazendo para a sala de aula essa composição de múltiplas linguagens (imagens, som, gráficos, animações) que faz surgir o pluralismo de gêneros textuais presentes no cotidiano da cultura letrada. (ROJO, 2012)

As discussões acerca da cultura letrada contrastam com os altos índices de analfabetismo ainda identificados no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (2018), os índices estatísticos têm apresentado avanços discretos, evidenciando o Nordeste com um índice de 13, 87% de analfabetos de 15 anos ou mais de idade ante à média nacional de 6,77%. Além disto, temos uma taxa de 36,87% de analfabetos com 60 anos ou mais de idade, em contraste com a média nacional de 18, 59%.



Inferimos, portanto, que a maioria dos analfabetos são homens e mulheres com 60 anos ou mais e, considerando que viveram a infância na década de 1960 sem acesso à escola, os números representam rastros indelévels de uma longa história de desigualdade e de exclusão social, especificamente na região nordeste.

O gênero diário é contemplado na BNCC (2017), especificamente em uma das habilidades propostas no currículo de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, como podemos constatar na habilidade (EF03LP13): “Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.” (p. 117)

A habilidade supracitada atesta a possibilidade de haver na escola uma galeria de expressão da escrita subjetiva. Neste sentido, a escola descortina o palco para um protagonismo social do aluno engajado, que aprende a aprender com autonomia, que se inscreve como ser autônomo diante de um caos social e ambiental, apropriando-se da linguagem escrita e criando oportunidades à medida que se torna sujeito partícipe da cultura letrada e digital, produzindo conhecimento escolar e interagindo de diversas formas.

Em 1996, ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN Lei 9.394/96, Paulo Freire, por sua vez, publicava a obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, como crítico à ideologia neoliberal dominante presente no discurso da globalização, a qual se estendia às organizações escolares por meio de protótipos de gestão a serem instalados nas redes estaduais e municipais de educação.

Segundo o autor, tal discurso neoliberal adentra as escolas, priorizando um currículo para o desenvolvimento de habilidades (o saber-fazer) em detrimento do saber-ser. Na contramão do sistema, Freire (1996) exalta a necessária autonomia do educando na produção de saberes conectados com o universo de necessidades reais nas comunidades.

Para além da autonomia a ser garantida ao educando, o referido autor constrói a representação do professor como um sujeito comprometido eticamente, capaz de assumir uma pedagogia problematizadora, construindo laços entre o conhecimento e o mundo do aluno, visando à transformação de realidades socioeconômicas iníquas. Em sua concepção, esse profissional deve ser um pesquisador, um curioso epistemológico, consciente do seu poder de transformar realidades. E neste sentido, o mesmo desconstrói qualquer forma de determinismo que paire sobre as relações historicamente instituídas entre educador e educando, quando cita: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (Idem, p.30)

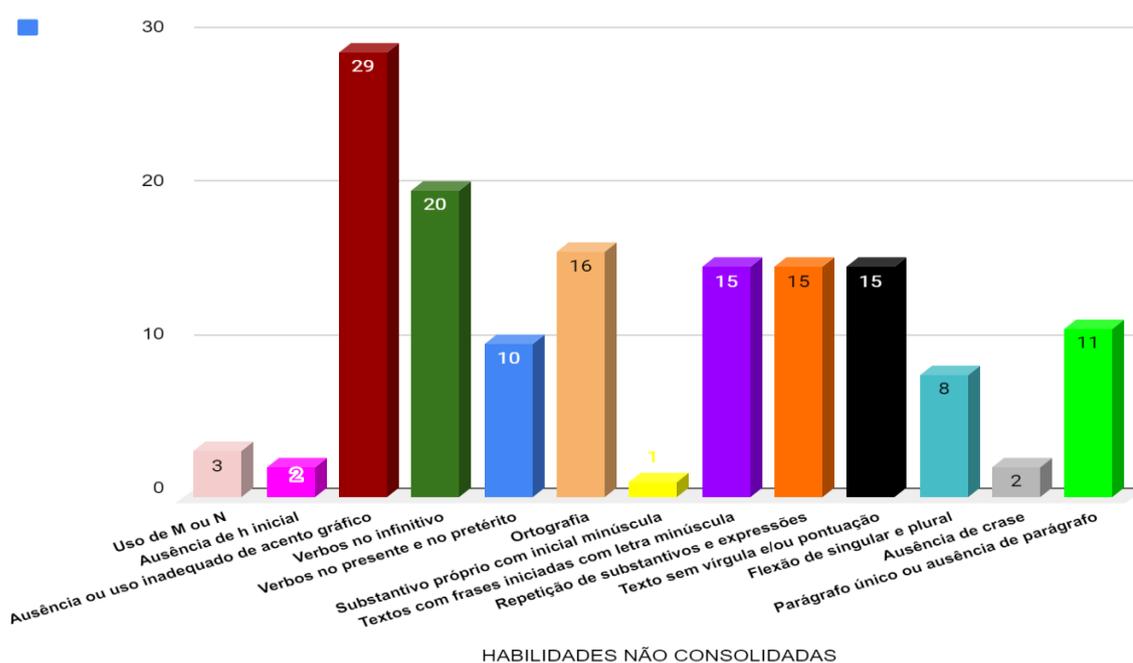


Dada a realidade de bairros e comunidades carentes desprovidos dos direitos constitucionais básicos, o professor deve oportunizar aos alunos a problematização de situações que não são, mas que “estão sendo”, mostrando-lhes que podem ser mudadas por meio de adequadas intervenções pedagógicas na formação de sujeitos ativos. A produção desses saberes por parte do professor e por parte do aluno deve estar assentada em diversos conhecimentos para a formulação de uma criticidade acerca da origem dos fenômenos sociais, político-econômico e culturais.

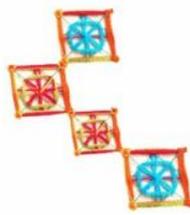
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 31 alunos de uma turma de 5º ano do ensino fundamental, 03 ficaram excluídos desta produção textual pela falta de acesso à internet. Dos 28 assistidos no ensino remoto emergencial, 15 alunos conseguiram atender ao enunciado, enviando imagens dos textos via WhatsApp, escritos durante o mês de abril.

Nesta análise qualitativa, citaremos trechos dos textos coletados, referenciando-os com letras maiúsculas e idade do aluno, abordando os fatores concernentes às normas ortográficas, à semântica/ semiótica e quanto à estrutura e às normas de produção textual. Vejamos, a seguir, um gráfico demonstrativo das necessidades de aprendizagem identificadas nos textos.



HABILIDADES NÃO CONSOLIDADAS



O gráfico acima mostra que as maiores necessidades de aprendizagem residem no uso consciente de **m** ou **n**, no uso de **h** inicial nas palavras, na ausência ou no uso inadequado de acento gráfico (agudo ou circunflexo), de verbos no infinitivo, de verbos conjugados no presente e no pretérito, na ortografia, no uso de letra minúscula para iniciar substantivo próprio, em textos ou frases iniciadas com letra minúscula, na repetição excessiva de substantivos e expressões, em textos sem vírgula e/ou pontuação, na flexão de número, na ausência de crase e em parágrafo único ou ausência de parágrafo.

Ao longo dos textos, identificamos erros recorrentes quanto ao uso de letra minúscula em início de frases, em substantivos próprios (**“pedro”/Pedro**), assim como, percebemos letras maiúsculas iniciando substantivos e verbos no meio de frases (**Quarentena, Brincadeira, Brincando**). Além disso, a hipossegmentação e hipersegmentação entre as palavras (**em fim”/enfim**, **“porfavo”/ por favor**) e a ausência de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação) foram amplamente identificados nos textos coletados.

Esses conhecimentos propostos no campo da “Análise linguística/semiótica (Alfabetização)” da BNCC (Op. cit.) são previstos para serem desenvolvidos e consolidados na prática de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, como podemos ver na habilidade (EF02LP01): “Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.” (p. 95)

Partindo para o uso de acento agudo e circunflexo, verificamos uma significativa ausência de consciência sobre sílaba tônica e acerca das regras gramaticais de acentuação de oxítonas, paroxítonas e de proparoxítonas. Houve incidência de desvios das normas em palavras de uso comum, tais como: **“diario” (diário)/ “to” (tô)/ “familia”(família)/ “tambem” (também)/ “so” (só)/ “virus”(vírus)/ “tó”(tô)/ “sai”(saí) “ta”(tá)/ “sitio” (sítio)/ “familia”(família)/ “la”(lá)/ “avo”(avó)/ “avo”(avô)/ “tedio” (tédio)/ “alem”(além)/ “coronaviros”(coronavírus)/ “coronavirus”, “coronavírus”/ “mascara”(máscara)/ “e”(ê)/ “mascaras”(máscaras)/ “agua”(água)/ “ferias” (férias)/ “inicio”(início)/ “serie” (série)/ “nos” (nós)/ “lampadas”(lâmpadas)/ “saimos”(saímos). Esta circunstância possibilitou um planejamento didático de aulas remotas com exercícios diversos sobre o referido conteúdo. Diante da incidência, vimos que há uma necessidade de retomada constante das regras de acentuação em palavras oxítonas e paroxítonas.**



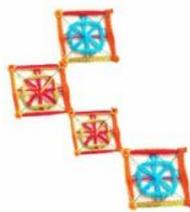
Com base nos parâmetros da BNCC (Op. cit.), os alunos devem aprender a usar o acento gráfico inicialmente no 3º ano, com ênfase em monossílabos tônicos e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. No ano seguinte, deve ser priorizada a habilidade de acentuar paroxítonas terminadas em **-i(s), -l, -r, -ão(s)**, e no 5º ano, espera-se que eles consolidem esses conhecimentos usando corretamente oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

No objeto de conhecimento da morfologia, temos que o verbo consta nas habilidades prescritas desde o 3º ano do ensino fundamental, permeando o 4º ano e chegando ao 5º com exigências mais complexas. No entanto, identificamos nos textos dificuldades elementares na escrita de locuções verbais, onde o verbo principal encontra-se no modo infinitivo e em outras situações nas quais os verbos aparecem neste modo, como por exemplo: **“fui come” (fui comer)/“ fui toma” (fui tomar)/ “acaba” (acabar)/ “arruma”(arrumar)/ “seca” (secar)/ “dormi” (dormir)/ “ fui toma” (fui tomar)/ “ fui almoça” (fui almoçar)/ “dormi” (dormir)/ “fui estuda”(fui estudar)/ “pasear” (passear)/ esta (estar)/ “quizer”(quiser)/ “quero vouta” (quero voltar)/ “estuda”(estudar)/ “comecei a brinca”(comecei a brincar)/ “dormi”(dormir)/ “da”(dar)/ “passa”(passar).**

Com relação ao uso da vírgula e da pontuação, corroboramos que a maioria dos textos apresenta ausência ou uso inadequado da vírgula, ausência de qualquer pontuação ou situações em que o ponto final aparece somente para finalizar o texto. Já no 4º ano, há uma habilidade vinculada a esses direitos de aprendizagem, como podemos ver em (EF04LP05) “Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.” (Idem, p.113)

A falta de consolidação da referida habilidade demonstra o quanto o ensino escolar ainda é fragmentado, destituído de ligação prática com as reais necessidades dos alunos, desprovido de vínculos sistemáticos com a pluralidade de gêneros textuais do cotidiano da comunidade. Tal vínculo deve acontecer para conferir à escola o seu grau de relevância para a sociedade no campo do desenvolvimento e da ampliação do repertório linguístico. Nesta perspectiva, os alunos terão contato com múltiplos gêneros textuais e, a partir disto, as normas gráficas serão continuamente assimiladas, acomodadas e equilibradas pelos mesmos e, conseqüentemente, por seus familiares durante os processos de comunicação.

Quando tomado por método pedagógico de produção da escrita, o diário pode exprimir implicitamente que o discurso escrito será lido, provocando os riscos de interdição de alguns discursos e situações vividas, provavelmente fundamentados em uma zona de moralidade que,



supostamente, pareça aceita e socialmente adequada para o momento. A título de exemplo, vejamos o fragmento a seguir, no qual a aluna assevera estar cumprindo as regras de distanciamento social, embora, ao longo do texto, tenha confidenciado seus passeios esporádicos e suas constantes saídas para brincar nas ruas.

Como estou em casa não tenho muito a fazer costume ficar no celular ou assistindo para passar tempo, então a mãe vai fazer sua brincadeira mesmo de massagem, se que incomoda mais é importante usar, logo vou para casa dormir.

Mesmo com o isolamento faço muitas coisas como comprar no supermercado com minha mãe, confesso que é muito ruim viver esse cotidiano ver todo mundo com suas máscaras, platinas nos olhos na espera das aulas, mas tudo no tempo de Deus.

Recentemente fui para casa da minha tia vizita - lá no bairro dos morais, lá moram a minha mãe e a tia, o condomínio está com o parquinho isolado os moradores não ficam fora durante a noite.

Sigo em isolamento, pois é necessário, mas sinto falta de estar tudo em ordem.

(Aluna A, 10 anos)

Em todos os textos recebidos, verificamos diferentes e significativos níveis de dificuldades no eixo da produção escrita, e no caso daqueles alunos com maiores dificuldades para iniciarem o texto, enviamos-lhes diários já finalizados pelos colegas de turma, para lhes servir como fonte de inspiração. Em alguns textos, identificamos maior ênfase na expressão das condições emocionais e de sentimentos relacionados ao isolamento social.

Meu querido diário:

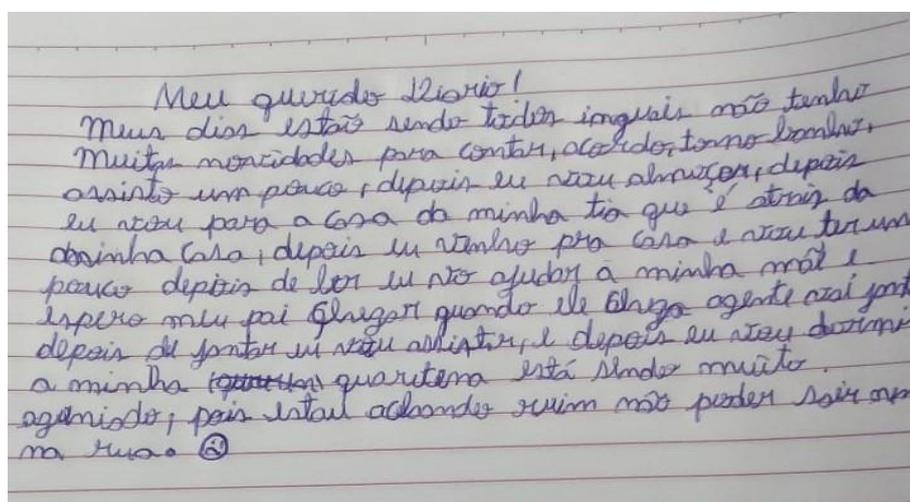
Hoje eu brinco; mas um dia de quarentena to quase ficando louca só fico dentro de casa, voltando ao assunto eu brinco; fui com algo minha mãe então fazendo rotina de abraço minha mãe pediu para eu dar um abraço para os familiares que agente tem, depois fui ajudar a ela e depois fui tomar o banho e fui assistir na sala e quando acabei de ir para o banheiro e as gatas e fui mexer no celular para ver as mensagens fui ver os meus textos para a sala depois ai eu fui ajudar a minha mãe a arrumar a cozinha.

(Aluna B, 12 anos)



A narrativa de **B** denota uma fragilidade emocional mediante a quebra da rotina, refletindo ociosidade e falta de perspectiva no seu cotidiano. De acordo com sua narrativa, a aluna expressa que dedica a maior parte do tempo a atividades de entretenimento, seja através da exploração de aplicativos de socialização, seja pelo uso da televisão para assistir a novelas. Como podemos observar, seu texto é desenvolvido em parágrafo único, com ausência de pontuação, destituído dos conectivos adequados, além de apresentar erros ortográficos.

No texto seguinte, há prevalência de uma monotonia de hábitos que tornam “iguais” todos os dias, na concepção da aluna, onde se depreende que não há um planejamento de atividades lúdicas ou de meios de aprendizagem significativos que ampliem a cultura e promovam o seu desenvolvimento físico e cognitivo.



(Aluna C, 10 anos)

Diante da imprecisão de ações rotineiras da aluna **C**, foram feitas intervenções didáticas para que a mesma pudesse perceber possibilidades de encontrar prazer e aprendizado em outras atividades e que pudesse refletir e aperfeiçoar seu texto, empregando acentuação, pontuação, criando parágrafos, pronomes e a correção ortográfica de palavras como: **Diario, inguais, atraiz, vo, agente, quaretena.**

### Considerações finais

Ainda que imersos em um contexto de letramento gerado pelo acesso a ferramentas digitais, percebemos que os alunos costumam usar a escrita de forma aleatória, refletindo desvios significativos que pouco se remetem às convenções da língua escrita, ensinadas na escola.



Desde o início da escolaridade, a priorização de uma didática voltada para o letramento, para o exercício diário da produção escrita deve conduzir o aluno a perceber o quanto é importante a afirmação do seu “eu” nesta cultura grafocêntrica, visto que a aprendizagem da língua escrita com suas variantes linguísticas acontece paulatinamente, mediante o uso contínuo dos estilos textuais, das regras fonográficas, morfológicas e sintáticas. Para isto, é imprescindível que a escola seja progressivamente o palco de autoria dos alunos, com pleno acesso à multiplicidade de gêneros textuais, permeado por leitura sistemática e produção textual realizadas diariamente, para que as habilidades pretendidas no currículo sejam plenamente consolidadas em cada ano cursado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC).** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2020.  
DOSTOIÉVSKI, F. **Diário do subsolo.** Trad. Oleg Almeida. São Paulo: Martin Claret, 2012.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank.** Trad. Elia Ferreira Edel. E-book, São Paulo: Brasil.

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

Liv101657 \_Informativo.pdf. PNAD Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=2477>. Acesso: 08 de jun. 2020. 12p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

\_\_\_\_\_; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, 64 p. Coleção Alfabetização e Letramento, 2005.